PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 13 1 WRZEŚNIA 1938 ROK XVII

CZY KRYZYS NOWEGO WYCHOWANIA?

Byliśmy w ostatnich kilkunastu latach świadkami olbrzymiego ruchu pedagogicznego, który głęboko przeorał dotychczasowe zasady wychowania. Ruch ten budził wielki entuzjazm i wielkie nadzieje. Różnie go nazywano: *szkołą pracy, szkołą czynu, szkołą twórczą, szkołą życia, szkołą radosną*. Żadna z tych nazw jednakże nie określała istotnego sensu nowej szkoły; stąd często rodziły się nieporozumienia i dużo czasu stracono na spory terminologiczne. Wszystkie te nowe systemy pedagogiczne, które powstawały w ostatnim czasie, miały jedną cechę wspólną — *pajdocentryzm;* przyjęto też dla nich jedno wspólne określenie — *nowe wychowanie.*

Dziś, kiedy jesteśmy świadkami nowych przeobrażeń politycznych, społecznych i gospodarczych, wyczuwamy coś, co mogłoby wskazywać na kryzys „nowego wychowania". Nowe szkoły rozwijały się najlepiej w ustrojach demokratycznych; toteż tam, gdzie na ich miejsce powstały ustroje totalne, znikły szkoły te z powierzchni życia, przy czym nie obyło się bez momentów dramatycznych. Podam jeden przykład. Jedna z najpiękniejszych postaci nowego wychowania to *Paul Geheeb.* Prowadził on w Niemczech od kilkudziesięciu lat (od 1909 r.) bardzo ciekawą szkołę *(Odenwaldschule),* która miała na celu kształtowanie osobowości ludzkich. Szkoła ta przestała istnieć. Geheeb wolał pójść na emigrację, aniżeli zaprzepaścić swoje zasady pedagogiczne, wypracowane trudem swego pionierskiego życia i dziś w 68 roku życia przystępuje do zakładania nowej szkoły w Szwajcarii.

Pozostawiamy jednak na uboczu kwestię nowego wychowania w nowych ustrojach politycznych. Zaobserwować można j a k o b y z m i a n ę p o s t a w y n a u c z y c i e l a wo-

bec nowego wychowania, jakby pewien kryzys wewnętrzny. Zjawisko to jest tym dziwniejsze, że nowe programy opierają się właśnie na wynikach wiedzy o nowym wychowaniu. Mimo olbrzymich nadziei, które łączono z nowym wychowaniem, z nowymi programami, szkoła dzisiejsza jest bodaj więcej atakowana niż dotychczas. Zjawisko to domaga się zatem analizy.

Odpowiedź można by łatwo znaleźć. Nigdy nauczyciel nie pracował w tak złych warunkach jak obecnie; nigdy klasy nie były tak przepełnione, jak w ostatnim czasie. To pogorszenie warunków pracy niewątpliwie musi obniżyć wyniki pracy. Przyczyn tego zła należy jednak szukać gdzie indziej.

Sądzę, że przesadnie dotychczas wierzono w metodę. O ile z olbrzymim zainteresowaniem starano się poznać nowe systemy pedagogiczne, to przede wszystkim widziano ich stronę zewnętrzną — technikę nauczania; tę starano się przyswoić i przeszczepić, nieraz na grunt zupełnie inny (pod względem dzieci i warunków pracy). Prześcigano się w udoskonaleniu metod pracy dydaktycznej, rodziły się coraz nowsze pomysły. Silono się często na oryginalność, a zapominano o „nudnych“ ćwiczeniach. W pracę tę wkładano wiele entuzjazmu a jeszcze więcej wiary. Wiele dobrych stron pozostało, dydaktyka niewątpliwie wzbogaciła się, ale przyjmowanie tylko zewnętrznej strony nowego wychowania musiało się z czasem wyrodzić i doprowadzić do taniego efekciarstwa, przy czym zagubiono istotny sens wychowania. Praca taka na długą metę — nie mogła zadowolić. Im większe nadzieje przywiązywano do samej metody, tym większe następowało rozczarowanie. U niejednego nauczyciela zaczynało się budzić zniechęcenie do metody, a w ślad za tym do nowego wychowania w ogóle.

Niesłusznie, bo tak jak szkodliwa dla wychowania i nauczania była przesadna wiara w metodę, tak ujemnie odbić się może zupełne jej zlekceważenie. A dziś zauważyć się daje w kołach nauczycielskich odwrót od metody na korzyść egzekwowania wyników bez względu

na to, jaką drogą się do nich dochodzi. Nauczyciela karmiono nieraz sentymentami i frazesami. Kazano mu być artystą a nie rzemieślnikiem. Jeśli już chcemy na teren wychowania przenieść te terminy, to pamiętać trzeba, że od prawdziwego artysty wymaga się również opanowania rzemiosła artystycznego. Tym rzemiosłem jest dla nauczyciela metoda. Tylko, że metoda nie jest rzeczą najważniejszą w szkole. Podkreślają to również nowe systemy pedagogiczne. W szkole jenajskiej Petersena nauczyciel stosuje różne metody, zależnie od aktualnej potrzeby, materiału nauczania i zespołu dzieci. Na tym stanowisku stoi też nasz program.

Chwytanie zewnętrznych stron nowego wychowania, gonitwa za zewnętrznymi efektami doprowadziły w końcu do przesadnej mechanizacji szkoły, przy czym musiały się wypaczyć cele wychowawcze. Podam kilka przykładów.

Przeszczepianie na teren szkolny zbyt wielu organizacji, bez liczenia się z potrzebami samej młodzieży, musi doprowadzić do zbytniego rozproszkowania i rozszufladkowania życia szkolnego, do zbytniego roztrzęsienia i dziecka i nauczyciela. W końcu i tak wszystkiemu podołać nie można i poprzestaje się na robocie papierowej. Zamiast szczytnych celów wychowawczych budzi się przesyt i znudzenie, a tym samym demoralizuje się dzieci. Osiąga się zatem skutek wręcz przeciwny od celu zamierzonego.

Radiofonizacja szkół bezwzględnie może oddać wielkie usługi nauczaniu. Skoro jednak ambicja szkoły idzie w tym kierunku, by mieć własną stację nadawczą, z której nadaje się komunikaty do wszystkich klas równocześnie, zatraca się żywy człowiek. O aktualnych dla dzieci danej szkoły rzeczach mówi — maszyna, mówi w jeden i ten sam sposób do dzieci wszystkich poziomów nauczania. Podobne zastrzeżenia musi budzić próba dokonana w Chicago, gdzie w czasie epidemii dziecięcej nadawano lekcje przez radio dla 350 000 dzieci. O indywidualizacji nauczania, o pobudzaniu dzieci do samorzutnego wypowiadania się, o stawianiu zagadnień do wspólnego rozwiązania, o bezpośrednim oddziaływaniu wychowawczym — przy takim systemie nauczania mowy być nie może.

Zmechanizowaniu uległy też pewne nowe systemy szkolne w Ameryce, np. tzw. *Garyplan*, przy którym dzieci przechodzą stale do innych sal, pracowni, warsztatów, boisk. A ponieważ szkoła tego systemu ma bardzo wielką liczbę dzieci, (co najmniej 32 oddziały, ale są i szkoły po 48 oddziałów), to nauczyciel jest więcej związany z daną pracownią aniżeli z zespołem dzieci, który prawie co godzinę się zmienia: oddziaływanie wychowawcze zostaje sprowadzone do minimum. Szkoła upodabnia się do fabryki. Jak tam każdy robotnik wykonuje cząstkę produkcji, tak tu każdy nauczyciel daje cząstkę edukacji, a dzieci podobnie jak produkt fabryczny przesuwają się jakby na pasie ruchomym z ręki do ręki.

Nowe kierunki pedagogiczne opierają się na gruntownym poznaniu dziecka, nic więc dziwnego, że na czele niektórych nowych szkół stoją wybitni badacze i uczeni, np. Decroly, Montessori. Nastawienie ich do dziecka jest przede wszystkim badawcze. Zainteresowanie nauczycielstwa nowym wychowaniem wywołało również potrzebę poznania dziecka. Wiedzy o dziecku szukano głównie w książkach, stąd obraz dziecka był często papierowy. Psychologia zaś jest nauką nową, wyniki jej często zależne są od stosowanych metod badawczych. Wiedzy psychologicznej nie można zdobywać tylko drogą książkową. Procesowi temu musi towarzyszyć systematyczna obserwacja. Ponieważ w klasie każde dziecko jest inne, ponieważ w życiu szkolnym jest wiele sytuacji nieraz trudnych i dla nauczyciela nowych — niepodobnych do owych książkowych — wypracowany obraz dziecka papierowego rozwiewał się. Powstawała sytuacja nowa, nie dająca się rozwiązać według poznanych schematów książkowych. Powstawał pewien rozdźwięk między tym, co się czytało w książkach, a twardą czasami rzeczywistością szkolną. Rodził się brak zaufania do wiedzy o dziecku i nowego wychowania w ogóle. [1])

---

[1]) Typowym przykładem takiego rozdźwięku jest artykuł *Psychologia w szkole. (Przyjaciel Szkoły,* Nr 13/1935).

Jednym z najczęściej wysuwanych zarzutów przeciwko nowemu wychowaniu jest zdanie, że wyrabia ono w młodzieży powierzchowną postawę wobec życia. Wysuwa się zarzut, że dziecko jest zbytnio nastawione na zjawiska zewnętrzne (sport, zabawa, zebrania), że rozwój jego aktywności i samodzielności idzie często w tym kierunku, by o wszystkim wypowiadać własne zdanie, ferować sądy, którym brak należytej podstawy naukowej (wiadomości). Zauważa się brak opanowania wewnętrznego. Jest to bodaj zarzut najcięższy, który skłania nauczyciela do twierdzenia, że szkoła tradycyjna była wartościowsza od szkoły nowej. (Dok. nast.)

Bydgoszcz *Ludwik Bandura*

ORGANIZACJA PRACY

1. Dwa rodzaje pracy. — 2. Racjonalna organizacja pracy. — 3. Zasady racjonalnej organizacji. — 4. O czynnościach przygotowawczych. — 5. O czynnościach wykonawczych. — 6. Sprawdzanie wyników. — 7. Zagadnienia. — 8. Literatura.

1. Często widzimy takie zjawisko: są ludzie, którzy pracują bez wytchnienia i szafują energią bez zastanowienia — a wyniki ich wytężonego trudu nie zadowalają; inni natomiast osiągają znacznie lepsze rezultaty, mimo że mniej zużywają energii. Z ekonomicznego punktu widzenia praca drugich jest niewątpliwie lepsza: przy najmniejszym nakładzie sił i środków osiągają jak najlepsze wyniki, czyli realizują naczelną zasadę wszelkiej organizacji. Emmerson wyraził to w zdaniu: „Praca wytężona i praca wydajna są to pojęcia przeciwne: pracować z wytężeniem znaczy używać większego wysiłku, pracować zaś wydajnie znaczy osiągnąć cel z mniejszym wysiłkiem.“[1]). A Kotarbiński tak to ujął: „...ekonomiczność polega na umiejętnym wyzyskiwaniu zasobów i przybiera postać wydajności lub oszczędności: wydajniej pracuje ten, kto przy zużyciu danej miary zasobów osiąga więcej niż inny; ten zaś działa oszczędniej, kto dany wynik osiąga przez zużycie mniejszej ilości zasobów“.[2])

---

[1]) Cytat z pracy Pietrusiewicza: *Naukowa organizacja...*, str. 3.
[2]) Kotarbiński: *Czyn*, str. 22.

Obydwa rodzaje pracy dostrzec można w szkole. Nawet łatwiej je zauważy się w szkole niż gdzie indziej, bo wyniki pracy szkolnej są zależne nie tylko od nauczyciela, ale również od trudnych do zbadania uzdolnień dzieci. Łatwiej rzeźbiarzowi poznać właściwości stu rodzajów drewna a malarzowi cechy wielu farb, niż nauczycielowi psychikę gromady dzieci. I dlatego trudniej w szkole osiągnąć ściśle sprecyzowane wyniki, trudniej szczególnie o to, by te ściśle sprecyzowane wyniki osiągnęły wszystkie dzieci w klasie. Tym więcej jednak dążyć trzeba do stosowania w całej pełni zasady ekonomicznej: najlepsze wyniki przy najmniejszym nakładzie sił. Tego wymaga dobro szkoły i interes osobisty nauczyciela.

Zagadnienie jest więc takie:

Jak dojść do tego, by w pracy szkolnej stosować w całej pełni zasadę ekonomiczną o wydajnej i oszczędnej pracy?

W jaki sposób uniknąć w szkole pracy wytężonej a nieproduktywnej?

2. Rozwiązanie tych zagadnień znajdziemy, gdy rozpatrzymy kwestię racjonalnej organizacji pracy, tj. organizacji, opartej na podstawach naukowych. Bo nie wystarczy samo tylko zorganizowanie. Kto np. uczy ortografii przy pomocy wyłącznie słownych reguł, ten zorganizował sobie niewątpliwie pracę, ale jest to organizacja zła; mimo wytężonej pracy wyniki będą bardzo słabe, bo jak badania naukowe stwierdziły, zasadnicze znaczenie w nauczaniu ortografii ma czynność ruchowa. I otóż dochodzimy tu do sedna sprawy: dobra organizacja pracy musi opierać się na wynikach badań naukowych. Taką metodę zapoczątkował Taylor, gdy zaczął przeprowadzać drobiazgowe badania pracy ludzkiej i każde działanie rozkładał na podstawowe czynniki, by następnie ustalić wzory, oparte ściśle na tych badaniach. W ten sposób powstała *Naukowa Organizacja Pracy,* odgrywająca obecnie coraz większą rolę w różnych dziedzinach pracy ludzkiej: w przemyśle, handlu, administracji, gospodarstwie domowym. A w szkole?

Niewątpliwie badania psychologiczne, których wielki rozwój przypada na ten sam mniej więcej czas, co prace

Taylora (pierwsze np. laboratorium psychologiczne w Lipsku powstało w r. 1879), utorowały drogę do organizowania nauczania na podstawach naukowych, dały ogromny materiał do zużytkowania go w dydaktyce poszczególnych przedmiotów. Ślady tego widzimy tak w literaturze jak i w praktyce. Ale nie można twierdzić, że całe nauczanie jest oparte na podstawach naukowych, bo i psychologia nie rozwiązała jeszcze wielu zasadniczych kwestii i opory w psychice ludzkiej na rzecz tradycji i przyzwyczajeń są silne, silniejsze często niż nauka i jej wyniki. A i różne inne względy (społeczne, gospodarcze, kulturalne) przekreślają często wyniki badań wzgl. uniemożliwiają pełne ich stosowanie, np. gdy idzie o wybór materiału nauczania[3]). Nie znaczy to jednak wcale, byśmy mieli wyrzec się doskonalenia pracy szkolnej, byśmy nie chcieli zwalczać oporów i nałogów i przeciwstawiać się pewnym sprzecznym z nauką prądom i dążeniom, byśmy mieli skapitulować przed trudnościami, które w pracy napotykamy. W dążeniu do całkowitego oparcia nauczania na podstawach naukowych pomocą mogą być w wielkiej mierze wskazówki Naukowej Organizacji Pracy. Nie o schematy oczywiście idzie i niewzruszone wzory, bo tych dość jest już w szkole, zbyt może dużo — idzie jedynie o twórcze, wypróbowane zasady, które mogą ułatwić pracę i zwiększyć wyniki.

3. Zasadą podstawową N. O. P. jest podział wszelkich czynności na obmyślające czyli przygotowawcze i wykonawcze. W każdej z tych dwóch czynności mieści się szereg innych, które dopiero łącznie tworzą całkowity proces. I tak na czynności przygotowawcze składa się określenie celu, zbadanie warunków i środków oraz sposobów, przygotowanie tych warunków i środków, zaś w czynnościach wykonawczych mieści się nie tylko samo wykonanie, ale także sprawdzenie, czy działanie odbyło się zgodnie z przewidywaniami, jakie zauważono błędy itp.

Zasady te mogą być realizowane w pracy szkolnej bez większych trudności. A że są to zasady wypróbowane, więc

---

[3]) Por. artykuł B. Nawroczyńskiego pt. *Program szkolny* (*Encyklopedia Wychowania*, t. III, str. 41).

ich stosowanie może przynieść nauczaniu jedynie korzyść. Nawet w wypadku, gdy doświadczenie narzuciło nam inne zasady organizacji pracy, dobrze będzie zanalizować je i zbadać, czy wszystko w nich jest racjonalne. Bo mogą być jakieś szkodliwe nałogi, może być brak tego czy innego ogniwa, może być błędne wykonanie. Obserwacja życia szkolnego poucza, że najczęstszym brakiem w organizacji pracy szkolnej jest pomijanie ścisłej kontroli, która tak ważną rolę odgrywa w N. O. P.

Wymienione tu zasady są oczywiście tylko ogólnym planem, który trzeba rozwinąć i dostosować do potrzeb nauczania. Podane niżej konkretne wskazówki związane są z nauczaniem historii, jednak oczywiście mogą być zastosowane w każdym innym przedmiocie nauczania.

4. Jakie czynności przygotowawcze trzeba poczynić przed przystąpieniem do nauczania? — Powszechną, przymusową wprost czynnością jest podział materiału: program dzieli się na odcinki miesięczne. Najczęściej praca ta ma wszelkie cechy złej organizacji, bo podziałowi brak tego wszystkiego, co byłoby przygotowaniem się do umiejętnej realizacji programu. Trzeba więc zagadnienie jeszcze raz przemyśleć i tak rozkład przygotować, by przy jego pomocy praca w ciągu roku była wydajniejsza i oszczędniejsza. Wiąże się z tym ściśle zagadnienie materiału nauczania i programu. Każdy nauczyciel zna niewątpliwie program. Mimo to znaleźć zawsze można coś, co uszło uwadze przy poprzedniej lekturze. Może to być np. sprawa opracowywania i opanowywania materiału. Kwestia bardzo ważna, ale w praktyce najczęściej pomijana. Albo zagadnienie: materiał regionalny punktem wyjścia czy też tylko uzupełnieniem? — Takie wnikanie w program to dla organizacji pracy kwestia zasadnicza, decydująca często o wydajności nauczania czyli o wynikach. Musi być więc wzięta pod uwagę przy czynnościach przygotowawczych.

Przygotować też trzeba materiały, które mają uzupełniać program: historia lokalna, regionalna, a także zagad-

nienia korelacyjne: czytanki polskie, tematy geograficzne itp. Trzeba to przygotować naprzód, już w toku układania rozkładu, bo od ilości uzupełnień zależna jest ilość godzin, którą przydzieli się poszczególnym działom.

Czynności przygotowawcze muszą objąć również zestawienie środków pomocniczych: co już w szkole jest, zasadnicze braki, co można wykonać na lekcjach zajęć praktycznych, co trzeba zakupić. Zestawienie takie — to drogowskaz, który ułatwi systematyczne zaopatrywanie szkoły w środki pomocnicze.

To są czynności przygotowawcze, które mogą być wykonane z góry na cały rok. Ale jest jeszcze inny problem: przygotowanie jednej lekcji. A więc zakres materiału na jedną godzinę, użycie środków, sposób podania materiału, użycie podręcznika, zadanie domowe, ćwiczenia. Bez uprzedniego przemyślenia praca w czasie lekcji może być bardzo wytężona a wyniki słabe. Zdarza się to dość często.

Inne typy przygotowań: obmyślenie sposobu omawiania poszczególnych działów, sposoby i środki utrwalania materiału, sprawdzanie wyników. Szczególnie kwestia ostatnia wymaga wielu czynności przygotowawczych i przemyślenia, bo dużo tu panuje niezrozumienia i nieporozumień, np. w dziedzinie testów. Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że racjonalne przygotowanie może poczynić tylko ten nauczyciel, który interesuje się naukowymi problemami i śledzi bieżącą literaturę, który ma wolę udoskonalania swej pracy. Bez tej woli wszystkie wyniki naukowe pozostaną teorią i nie będą wpływały na nauczanie.

Jak widzimy, czynności przygotowawcze obejmują następujące kwestie: program i materiał nauczania; podział materiału; uzupełnienia materiału; zestawienie środków pomocniczych; obmyślenie toku lekcji; sposób omawiania działów; sposoby i środki utrwalania; sposoby sprawdzania wyników. (Dok. nast.)

Toruń *Stanisław Nowaczyk*

JAK PISAĆ SYLWETKI DZIECI.

Sylwetka (charakterystyka) ma być całokształtem (syntetycznym obrażem) rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka. Nie będziemy tu podawali wzoru takiej sylwetki z kolejnością poszczególnych punktów itp. Gdziekolwiek bowiem opierać się będziemy na szablonie, tam będzie zawsze pewna sztuczność. Zastanowimy się raczej nad tym, jaki materiał ma zawierać sylwetka i jak zabierać się do opracowania charakterystyki dziecka.

Właściwą sylwetkę dziecka należy oprzeć na tle środowiska w szerszym znaczeniu (a więc: dane historyczne środowiska, zagadnienia gospodarcze, polityczno-społeczne, kulturalne, obyczajowe itd.). Nie bez znaczenia będą tu np. takie momenty, jak tarcia polityczne w danym środowisku, antagonizmy wśród grup narodowościowych, oddziaływanie tej czy innej grupy religijnej, a nawet takie fakty, czy w danej okolicy (lub dzielnicy miasta) znajduje się dużo szynkowni itp. Wszakże wszystkie te przejawy życiowe odgrywają ważną rolę przy kształtowaniu się osobowości dziecka.

Dopiero na tle tego ogólnego środowiska występuje szkoła jako instytucja, w której dziecko się wychowuje. Tu podamy takie zagadnienia, jak organizacja szkoły, stosunek rodziców do szkoły i odwrotnie, uspołecznienie życia szkolnego, współpraca grona nauczycielskiego itd.

W ramach szkoły wyłoni się w dalszym ciągu klasa, ta pierwsza grupa społeczna, wśród której dziecko się obraca i zżywa z współkolegami. Dajemy tu pobieżną charakterystykę klasy jako takiej, a więc: wiek dzieci, z jakich warstw społecznych rekrutują się uczniowie klasy, ile dzieci korzysta z akcji dożywiania, czy jest dużo dzieci uzdolnionych, przeciętnych czy apatycznych, jaki jest procent dzieci opóźnionych w rozwoju, moralnie zaniedbanych, fizycznie dobrze lub słabo rozwiniętych itd.

Na tak opracowanym podkładzie przystępujemy wreszcie do sylwetki samego dziecka. Kolejność zagadnień w sylwetce — jak zaznaczyliśmy już na wstępie — jest obojętna. Dobrze, jeżeli na początku właściwej charakterystyki nakreślimy obraz najbliższego otoczenia dziecka i opiszemy warunki, wśród jakich ono żyje. A więc: dom rodzicielski (lub opiekuńczy), jakie w nim panują warunki materialne i moralne, jak się dziecko odżywia, jak śpi, jak się bawi, jakie ma rodzeństwo. W razie upośledzenia umysłowego lub zaniedbania moralnego dziecka należało by stwierdzić, czy wchodzą tu w grę czynniki dziedziczne (jak alkoholizm i choroby rodziców), czy też mamy do czynienia z wpływami zewnętrznymi (nabytymi), jak np. niemoralne otoczenie w domu, wpływy ulicy itd., gdyż czynniki te — jak dobrze wiemy — wywierają potężny wpływ na rozwój duchowy i na

moralność dziecka. W celu gruntowniejszego oświetlenia sylwetki duchowej bardzo pożądane byłyby badania psychicznego rozwoju dziecka: jaką dziecko ma pamięć, uwagę, spostrzegawczość, wyobraźnię, zainteresowanie i jak przedstawia się jego inteligencja ogólna (właściwości psychiczne badamy przy pomocy testów). Niemniej ważną dla charakterystyki dziecka jest jego sylwetka fizyczna. O ile odpowiednich danych nie dostarczy nam lekarz szkolny, przeprowadzamy sami pomiary rozwoju fizycznego, jak wzrost, waga, objętość płuc, rozwój wzroku i słuchu. Dla lepszego uwypuklenia sylwetki pożądane byłyby poza tym zdjęcia fotograficzne dziecka z różnych okresów jego życia.

Na końcu sylwetki dobrze jest dać krótką syntezę okresu obserwacyjnego. Np. czy w ciągu tego okresu usposobienie dziecka się zmieniło, czy jego rozwój umysłowy uległ pewnej poprawie, czy też dziecko nie zrobiło żadnych postępów i co przypuszczalnie mogło wpłynąć na taki stan rzeczy. Na tej podstawie można by nawet przewidzieć pewną prognozę dalszego rozwoju dziecka.

Metody pracy. Zanim się zabierzemy do pisania sylwetki, musimy dziecko dobrze obserwować. Sumienna i spokojna obserwacja — to podstawowy warunek dobrze opracowanej charakterystyki dziecka, przy czym obserwujemy dziecko w różnych sytuacjach życiowych: w izbie szkolnej, na przerwach, w czasie zabawy, na ulicy itd. Dużo materiału dla charakterystyki dostarczają ponadto rozmowy z dzieckiem oraz wiadomości zaczerpnięte od rodziców. Dziecko obserwujemy przynajmniej przez okres jednego roku (im dłużej je badamy, tym obfitszy materiał zgromadzimy dla naszych celów). W ciągu całego okresu obserwacyjnego robimy sumienne notatki z naszych spostrzeżeń. Przy zapiskach notujemy datę obserwacji lub zdarzenia.

Gdy zebraliśmy już odpowiednią ilość materiału, wtedy dopiero możemy przystąpić do opracowania całokształtu sylwetki. Charakterystyczne cechy lub właściwości psychiczne dziecka należy poprzeć przykładami. Nie wystarczy np. podać, że „pamięć dziecka jest słaba“, lub „uwaga bierna“, lecz konkretnymi przykładami z życia dziecka trzeba to uzasadnić. Nawet uwagi nasze o charakterze pisma lub wzmianki na temat rysunków lub wycinanek dziecka mają być poparte oryginalnymi próbkami, dołączonymi do charakterystyki. Nie wolno nam z naszych obserwacyj wyciągać wniosków zbyt pochopnych; wszystkie spostrzeżenia trzeba uzasadnić i rozświetlić. Dopiero na takiej podstawie, w oparciu na rzeczowych dowodach, wolno wyciągać konkretne wnioski.

Dobra sylwetka ma być tak ujęta, aby czytający tę charakterystykę, mimo że nie zna danego dziecka, mógł sobie łatwo odtworzyć wierny obraz opisanej jednostki na tle jej środowiska.

Inowrocław (woj. pomorskie). *Alfons Żurowski.*

PRACOWNIA NAUKOWA PROWINCJONALNEGO NAUCZYCIELA

Głucha wieś i deskami zabite miasteczko prowincjonalne — oto rezydencja, gdzie większość nauczycieli szkół powszechnych dzierży rząd dusz dziatwy szkolnej. Rozprószeni po ośrodkach częstokroć bardzo dalekich od ognisk kulturalnych tracą oni często łączność z życiem umysłowym społeczeństwa. Poczucie osamotnienia ogarnia nauczyciela, który nagle się znalazł na takiej pod względem kulturalnym izolowanej wyspie. Czy jeśli chodzi o planowanie pracy dydaktycznej, czy o prowadzenie szkoły, nie ma z kim wymienić myśli, u kogo zasięgnąć rady; nie ma starszego kolegi, szczerego przyjaciela, który by go otoczył życzliwą opieką, wspierał go radą i doświadczeniem. A na prowincji: na wsi lub w miasteczku czekają nauczyciela o wiele liczniejsze, różnorodniejsze i cięższe obowiązki aniżeli jego kolegów pracujących w większych osiedlach. W dużych miastach jest nauczyciel — o ile nie potrafił wznieść się ponad poziomy — atomem w tym mrowiu ludzkim. Na prowincji natomiast musi nauczyciel być słońcem, dokoła którego obraca się cały splot życia zbiorowego. Bardzo często jest on jedyną jednostką inteligentną i do niego zwraca się ludność miejscowa po rady i wskazówki, gdyż uważa go za autorytet w licznych, o ile nie w wszystkich sprawach.

Dzielne jednostki nie upadają na duchu w tym osamotnieniu. Oderwany od świata kulturalnego szuka nauczyciel łączności z tym światem. Radio, prasa ogólna i fachowa, literatura, kursy wakacyjne, wycieczki krajoznawcze — oto nierozerwalne ogniwa, którymi skuwa siebie samego z światem kulturalnym. O własnych siłach posuwa się naprzód, a w ciszy wiejskiej znajduje właśnie kontemplację bardzo korzystną dla naukowej pracy. Wyrzeka się wielu przyjemności, nie szczędzi ani ofiar ani wysiłku, nie ugina się pod brzemieniem piętrzących się trudności, a śmiało kroczy naprzód. Nie dopuszcza do najmniejszego zaniedbania własnego samokształcenia, ani do powstania luk w jego wiedzy. Zdaje sobie bowiem sprawę z niebezpieczeństwa, że najwęższy wyłom prowadzi do zdystansowania nauczyciela. Dziatwa, społeczeństwo i władze doceniają taką pracowitość, nie szczędzą nauczycielowi uznania, bo szanują wiedzę zdobytą w tych ciężkich warunkach.

Ale zdarza się i tak, że nauczyciel po przybyciu na prowincję ugrzęźnie w lenistwie i wygodnictwie (jeżeli nie w czymś gorszym) i tak wegetuje z dnia na dzień. Zapomina o tym, że kto nie idzie naprzód, ten się cofa; kto się nie doskonali, ten staje się niezdolnym do należytego spełniania swych obowiązków. Odrobina wiedzy nabyta w latach młodzieńczych nie może starczyć na długie lata. Zasoby umysłowe zebrane w seminarium czy w innym zakładzie

naukowym butwieją. Im dalej w lata, tym większa rutyna i sztywniejszy szablon. Zawód nauczycielski zamieniają ci nauczyciele w rzemiosło niepomni słów Rousseau'a: „Strzeżcie się, byście nie uczynili rzemiosła z zajęcia nauczyciela". Na rozstajnej drodze między jednym nauczycielem, który przebojem posuwa się naprzód i pnie się ku wyżynom, a drugim, który rozmiłowany w kwietyzmie stacza się w przepaść, spotykamy wreszcie i trzeci typ nauczyciela.

Zdaje on sobie jasno sprawę z niebezpieczeństwa, jakie zagraża nauczycielowi na prowincji, gdzie nie widzi żywego ducha, nie ma wymiany myśli, nie ma w sąsiedztwie ani biblioteki, ani odczytów, które by zapewniały jego umysłowi świeżość i żywotność i zabezpieczały go przed rozstrajającym duszę znużeniem. Chciałby się chronić przed martwotą i skostnieniem umysłu. Ale jak praktycznie zorganizować sobie tę pracę nad sobą? Jak posuwać się naprzód? Jak nauczyć się posługiwać materiałem naukowym? Zużywa codzień wiele czasu, ale niedoświadczony błądzi wśród ogromu literatury fachowej, w owym gąszczu pracy pedagogicznej. Narzeka na swój los, na warunki, na okoliczności przeciwne. Rozpacz go ogarnia i grozi mu załamanie duchowe.

Tym nauczycielom powinniśmy użyczać rad i wskazówek. W ciągu swej pracy zawodowej doszedł niejeden nauczyciel „prowincjonalny" do samodzielnych wniosków czy to dydaktycznych czy metodycznych i niejeden wpadł na oryginalne pomysły.

Ci doświadczeniem nauczeni nauczyciele powinni się dzielić swoimi zdobyczami z tymi kolegami, którzy pierwsze kroki stawiają. Nauczyć ich ekonomicznie rozporządzać siłami i czasem, ochronić ich przed bezcelowymi, ciężkimi i wielokrotnymi próbami jest obowiązkiem naszym wobec pokolenia mającego nas zastąpić na naszym posterunku pracy, a którego los rzuci do tych prowincjonalnych ośrodków, szarych i martwych, gdzie my od wielu lat zajmujemy się „orką na ugorze".

I. Samowystarczalność

Ten w ostatnich czasach tak często powtarzany wyraz przyświecać musi nauczycielowi na prowincji. „Pracownia" jego nie będzie sprawnie funkcjonowała, jeśli nie wyposaży jej we wszystkie narzędzia potrzebne w jego pracy zawodowej. Brak jednej, często najmniejszej, śrubki powoduje unieruchomienie potężnej maszyny. A „aparat" szkolny jest bardzo skomplikowany, przy tym tak subtelny, że najlżejsze uszkodzenie daje się natychmiast odczuć. Naprawienie jest bardzo utrudnione, bo na miejscu brak możności ku temu. Biblioteka wyposażona w dzieła pedagogiczne, broszury, podręczniki szkolne, czasopisma fachowe, ilustracje, po-

moce naukowe — oto owe części składowe tej machiny szkolnej. Od ilości, jakości oraz sposobu kompletowania i konserwowania tych „narzędzi“ nauczycielskich zależą wyniki pracy nauczyciela.

a. Biblioteka podręczna. Nauczyciel chętny, którego zaliczyłem do wyżej wspomnianej trzeciej kategorii, ma często dość dużo, nawet za dużo książek, które nabył w najlepszej wierze, że staną się jego nieodłącznymi towarzyszami w pracy szkolnej. Zresztą uwijają się po wioskach i miasteczkach akwizytorzy różnych księgarń i zakładów wydawniczych. Różnymi dozwolonymi (a nieraz nawet i niedozwolonymi) sposobami nakłonią nauczyciela do zakupywania książek. Ale czy może z nich korzystać w swojej praktyce szkolnej? Nie! Są to bowiem przeważnie dzieła naukowe, albo drogie encyklopedie wymagające specjalnych studiów. Leżą one niewykorzystywane, pokryte grubą warstwą pyłu, a tymczasem trzeba raty płacić. Nauczycielowi potrzebne są przede wszystkim książki i czasopisma z punktu widzenia praktycznego, związane najściślej z życiem szkoły. Zamiast wydać pieniądze na jedną w ozdobnej a nawet luksusowej oprawie wydaną książkę, powinien zakupić kilkadziesiąt książek i broszur, ale w zakresie popularnym.

Aby mnie nie posądzono o to, że nie uważam nauczyciela za zdolnego do „głębszych“ studiów, odrazu z całym naciskiem podkreślę, że pracą niniejszą nie obejmuję dalszego samokształcenia się nauczycielstwa. Uaktywnienie pracy w izbie szkolnej i ułatwienie tej pracy oto cel, jaki mi przyświeca przy wynurzaniu się z własnych przeżyć. Nauczyciel, przerabiający W. K. N. lub program wyższych uczelni, dłuższy czas studiuje dzieła, pamiętniki i źródła historyczne poświęcone (biorę dla przykładu) epoce napoleońskiej. Czy ten sam nauczyciel potrafi w sposób popularny do poziomu dziecka klasy szóstej dostosowany mówić o Napoleonie, jeśli przy przygotowaniu się do lekcji nie będzie miał pod ręką broszurki popularnej o Napoleonie? To samo da się powiedzieć o każdym innym przedmiocie. Lektura powieści historycznych napisanych w formie pięknej i przystępnym językiem zbliża dzieci do osób i wydarzeń historycznych. Czy zatem zainteresuje się dziecko postacią ks. Józefa Poniatowskiego, jeśli nauczyciel da mu do czytania monografię prof. Askenazego o tym sławnym rycerzu polskim? Tylko barwna a rzeczowa lektura, dzięki żywej treści wzbudzi i zaciekawi dziecko do zagadnień poruszonych na lekcjach szkolnych. Im więcej popularnych książek będzie posiadał nauczyciel w swej bibliotece prywatnej, tym łatwiejszą i owocniejszą będzie jego praca szkolna.

A teraz wymienię niektóre wydawnictwa, z których nauczyciel powinien korzystać: 1) Biblioteczka Uniwersytetów Ludowych i Młodzieży Szkolnej (wyd. Gebethnera i Wolffa,) 2) Biblioteczka Przyrodnicza (wyd. Księgarni św. Wojciecha), 3) Lektura Geogra-

ficzna dla Młodzieży (Księgarnia „Orbis“, Kraków), 4) Biblioteka Szkoły Powszechnej (Państw. Wyd. Książek Szkolnych, Lwów), 5) Lektura dla Młodzieży, książki popularno-naukowe (Książnica-Atlas). W wymienionych wydawnictwach ukazują się książki tak rozmiarem jak i treścią oraz językiem i stylem dostosowane do poziomu dziecka szkoły powszechnej. Uwzględniają też założenia programów, pogłębiają tematy i popularyzują wiedzę. A że dzieci czytają je łatwo i z wielkim zainteresowaniem, stają się te książeczki prawdziwą pomocą naukową i w wysokim stopniu ułatwiają nauczycielowi oraz dzieciom pracę szkolną.

Oczywiście, że bibliografii nie wyczerpałem, lecz ograniczyłem się do przykładów. A skoro już mowa o bibliografii, wspomnę o katalogach dzieł nakładowych. Nauczyciel na prowincji powinien skrzętnie zbierać i dość często wertować katalogi różnych księgarń. A to już sprawa bardzo uproszczona i niekosztowna. Każda księgarnia przysyła bezpłatnie żądany katalog.

b. Czasopisma. Tu powtarzam, że nie teorią lecz praktyką szkolną zajmuję się przy niniejszej pracy. Dlatego też nie zalecam czasopism utrzymanych na poziomie wyższym, teoretyczno-naukowym, lecz radzę abonować te czasopisma, które zostają na poziomie zagadnień praktycznych, nasuwających się nauczycielowi podczas jego codziennej pracy szkolnej. Nauczyciel na prowincji znajduje w czasopiśmie towarzysza i doradcę i już nie czuje się odosobnionym. Spodziewam się, że redakcje czasopism pedagogicznych wreszcie zrozumieją, jaką ważną rolę odgrywają w życiu „prowincjonalnego“ nauczyciela, czego nauczyciel w tym czasopiśmie szuka i postarają się mu to dać, co mu niezbędnie potrzebne jest w praktyce szkolnej.

c. Pomoce naukowe. Musi je zdobywać własnym wysiłkiem, a nieraz też i własnym sumptem. Samorządy dość skąpo wyposażają szkoły w pomoce naukowe, usprawiedliwiając się ograniczonym budżetem. Obok tych pomocy naukowych, które dzieci wykonywują na lekcjach zajęć praktycznych, może nauczyciel uzyskać komplet ilustracyj, które stanowią jeden z twórczych czynników w nauczaniu oraz wycinki z gazet. Oddają one znaczne usługi przez poruszanie aktualnych dla szkoły zagadnień, które nauczyciel może wziąć bądź to za punkt wyjściowy dla swych pogadanek w szkole, bądź też jako ich dopełnienie i urozmaicenie.

d. Podręczniki szkolne. Oprócz obowiązujących podręczników, bez których praca szkolna nie jest do pomyślenia, powinien nauczyciel zbierać dawniejsze podręczniki, w których znajdzie dużo cennego materiału. A nie trudno o nie! Podręczniki dawniejsze są bardzo tanie, a w antykwarniach sprzedaje się je wprost „na wagę“. Co pewien czas ogłaszają zakłady wydawnicze „Tanie miesiące książki“, z których nauczyciel może korzystać. Ale jeszcze

w inny sposób urządzić sobie można zbiór podręczników. W domach dziatwy szkolnej leżą bezużytecznie różne książki szkolne, które starsze rodzeństwo kiedyś używało. Nauczyciel zachęca dzieci — w porozumieniu z rodzicami — do przynoszenia tych podręczników do szkoły. Tu je przechowuje, a od czasu do czasu z nich korzysta. Skoro dzieci się przekonają, że książki do czegoś się jeszcze nadają, będą je szanowały i na żądanie nauczyciela będą je chętnie do szkoły przynosiły. Takie kolekcjonowanie podręczników ma obok celów utylitarnych jeszcze i duże walory wychowawczo-dydaktyczne. Wyrobimy w dzieciach a równocześnie i w ich domownikach kult dla książki i zapoczątkujemy powstawanie skromnych bibliotek domowych.

e. Przewodniki metodyczne. Nauczyciel musi skrzętnie zbierać książki i czasopisma zawierające przykłady lekcyj praktycznych, plany lekcyjne jako niezbędny materiał do przemyślenia i zastosowania w szkole. Wzory lekcyj nie mogą być zalecane do niewolniczego naśladowania. Musimy je czytać z należytą dozą krytycyzmu, w przeciwnym razie nauczyciel jałowiałby stopniowo. Jestem przygotowany na zarzut, że korzystanie z przewodników metodycznych zabija samodzielność i twórczość nauczyciela, ale już przestrzegałem przed niewolniczym i bezkrytycznym naśladownictwem. Natomiast wskażę na zasady ekonomii sił i czasu, które nas skłaniają do posługiwania się wzorami gotowymi. I nauczyciel nie może gardzić modelami pod pretekstem, że jest to bezmyślne naśladownictwo. Bezmyślność nie jest żadną nieodłączną cechą posługiwania się wzorem, gdyż sama już kwestia wyboru wymaga współudziału myśli. Często wyniknie przy tym potrzeba przerobienia wzoru, dostosowania go do warunków indywidualnych lub miejscowych.

f. Programy obchodów, uroczystości, świąt i imprez szkolnych. Namnożyło się tyle najróżnorodniejszych obchodów, uroczystości, „Dni", „Tygodni", „Miesięcy", że nauczyciel sporo czasu im poświęcić musi. Któż bowiem — jeśli nie nauczyciel — urządzi te obchody. Szkice programów zawierające odpowiedni materiał ułatwią mu pracę. W związku z tymi szkicami wspomnę o popularnych broszurkach o tych osobach, zdarzeniach lub instytucjach, na których cześć urządza się te imprezy.

g. Literatura sceniczna. Nauczyciel spełnia też często rolę reżysera przedstawień szkolnych i młodzieżowych. Aby i tu sobie pracę ułatwić, powinien się zaopatrzyć w pewien zapas utworów scenicznych jedno- i więcejaktowych dla teatrów amatorskich oraz w katalogi z tej dziedziny*).

Krynki (woj. białostockie) *M. Lichtschein*

---

*) Dokończenie artykułu, przedstawiające techniczną stronę pracy, o którą autorowi chodzi, ogłosimy w następnym zeszycie. *Red.*

MOŻLIWOŚĆ RÓŻNICOWANIA PRACY DLA MŁODSZYCH I STARSZYCH ROCZNIKÓW PRZY NAUCZANIU W KOMPLETACH

Zagadnieniem programu nauki dla szkół powszechnych pierwszego stopnia oraz możliwościami realizacji tegoż programu, zwłaszcza w szkole o jednym nauczycielu, interesuję się od dłuższego czasu. Kiedy więc o tych rzeczach mam mówić, nie mogę się oprzeć pokusie, by nie wspomnieć o pewnym charakterystycznym zdarzeniu, które stoi w przyczynowym związku z poniżej skreślonymi wywodami a którego byłem świadkiem i głównym aktorem półtora roku temu. Mianowicie w roku szkolnym 1935/36, na kilku kolejnych zebraniach nauczycielskiej konferencji rejonowej, w której brałem udział[1]) zastanawialiśmy się zespołowo nad drukowanymi podówczas na prawach rękopisu projektami programów nauczania dla szkół powszechnych pierwszego i drugiego stopnia. Między innymi, w dniu 9 czerwca 1936 r., na wspomnianej konferencji wygłosiłem obszerny referat pt.: „Program języka polskiego w klasie IV szkoły powszechnej pierwszego stopnia i możliwości jego realizacji, zwłaszcza w szkole o jednym nauczycielu". Na tej samej konferencji jeden z kolegów-nauczycieli kierujących przeprowadził także lekcję pokazową języka polskiego, w komplecie, składającym się z dzieci klasy III + IV, która miała być w założeniu ilustracją do tez, zawartych w moim referacie.

Po szczegółowym omówieniu wszystkich kwestii, objętych moim referatem, doszedłem do wniosku, że: 1) projektowane programy nauczania będą znacznie trudniejsze do zrealizowania od programów dawnych, 2) w szkołach o jednym nauczycielu realizacja ich stanie w ogóle pod znakiem zapytania i 3) zalecana w programach konieczność różnicowania pracy młodszych i starszych roczników, która się ma przyczynić w konsekwencji do ich całkowitej realizacji, — w obecnych, niewątpliwie ciężkich warunkach pracy szkoły wiejskiej może stać się bezużyteczną fikcją.

Mówiąc krótko, wyciągnięte przeze mnie wnioski były nieco pesymistyczne. Natomiast wyniki lekcji praktycznej z języka polskiego mogły nastroić każdego na ton uzasadnionego optymizmu.

W czasie dyskusji nad lekcją i referatem kilku kolegów zwróciło uwagę na znamienną rozbieżność między „teorią" i „praktyką". Pamiętam, iż przeprowadzający lekcję kolega powiedział, że do podobnie pozytywnych rezultatów doszedł między innymi dzięki umiejętnie zorganizowanemu różnicowaniu pracy owych pięciu roczników, które się składały na demonstrowany komplet.

To wszystko dało mi dużo do myślenia. Ostatecznie — powiedziałem sobie — można się przecież bronić przed nachodzącymi

---

[1]) Nauczycielska Konferencja Rejonowa gm. Korzec, pow. Równe - Wołyńskie.

nas z różnych stron wątpliwościami, osiąganiem możliwie najbardziej pozytywnych rezultatów w codziennej pracy szkolnej.

W następnym więc roku szkolnym (1936/37) specjalną uwagę zwróciłem w czasie mej pracy nauczycielskiej w szkole pierwszego stopnia na zagadnienie życiowej możliwości różnicowania pracy dla młodszych i starszych roczników w kl. III (rocznik 3 i 4), oraz w klasie IV (rocznik 5, 6 i 7). Rezultaty osiągnięte w tej pracy dowodzą, że dawniejsze moje wątpliwości, nie były całkowicie słuszne. To jest jedno twierdzenie. A teraz drugie: bez umiejętnie stosowanego różnicowania zadań, dawanych do wykonania, różnym rocznikom, bez stosowania różnicowania tematów pracy dla starszych i młodszych roczników klas trzeciej i czwartej nie będziemy w stanie realizować w całej rozciągłości obowiązujących programów nauczania, a co za tym idzie, nie będziemy mogli wyzyskiwać w całej pełni możliwości rozwojowych dzieci.

Dla każdego nauczyciela, pracującego w szkole powszechnej pierwszego stopnia jest to, co powiedziałem wyżej, niczym nowym. Zachodzi tylko pytanie, w jaki sposób winniśmy zorganizować naszą pracę dydaktyczną.

Pozwolę więc sobie zdać niejako sprawozdanie z zeszłorocznej mej pracy w klasie III (pracuję obecnie w szkole pierwszego stopnia o dwu nauczycielach), ze szczególnym uwzględnieniem interesującego nas tutaj zagadnienia różnicowania pracy dzieci różnych roczników, uczących się wspólnie w jednej klasie, względnie w jednym komplecie. Zaznaczyć pragnę, że w moich osobistych warunkach problem różnicowania nie nasuwa specjalnych trudności, z uwagi na osobną naukę każdej klasy. W szkole I stopnia o 1 nauczycielu trudności są większe. W każdym razie uważam, że sposób dydaktycznego postępowania, który stosuję, może zorientować także kolegów z jednoklasówek co do możliwości rozwiązania wspomnianego zagadnienia.

*

Po tych ogólnych, wstępnych uwagach przedstawię zasady, na jakich oparłem w praktyce szkolnej swoje postępowanie odnośnie różnicowania zadań i tematów (punkty 1—5), i zilustruję je na kilku przykładach konkretnych.

1. Prowadzoną przez siebie klasę trzecią podzieliłem na dwie grupy podług roczników. Rozmieściłem je w izbie szkolnej osobno. To mi ogromnie ułatwia technikę pracy. Przede wszystkim podczas lekcyj głośnych łatwo przychodzi mi wyróżnianie grup; np. gdy od grupy starszej wymagam bardziej wyczerpujących odpowiedzi albo przy zadawaniu i sprawdzaniu zróżnicowanych prac cichych oraz takich samych zadań domowych.

W szkole I stopnia o 1 nauczycielu, gdzie klasy III i IV (to znaczy 5 starszych roczników) pobierają naukę jednocześnie w komplecie, radzimy sobie w tym wypadku w sposób analogiczny.

Ponieważ w klasie III i IV szkół pierwszego stopnia można rozróżniać tylko dwa poziomy nauczania, z tego wynika, że równocześnie pracować cicho i głośno mogą tylko trzy grupy, a mianowicie: klasa IV, ucząca się głośno — to pierwsza grupa, rocznik pierwszy kl. III — druga grupa i rocznik drugi kl. III — trzecia grupa.

Jeżeli zaś w kl. III prowadzimy naukę głośną, wówczas rocznik pierwszy kl. IV stanowi drugą grupę, zaś roczniki: drugi i trzeci tej klasy grupę trzecią. Wspomniany więc komplet (dla ułatwienia sobie samej techniki pracy z rocznikami) można podzielić na 4 stałe grupy (z tym, że przy różnicowaniu pracy czynne będą zawsze tylko trzy) i rozsadzić je osobno w izbie lekcyjnej w sposób następujący: rocznik pierwszy kl. III — pierwsza grupa, rocznik drugi kl. III — druga grupa, rocznik pierwszy kl. IV — trzecia grupa oraz roczniki: drugi i trzeci kl. IV — czwarta grupa.

2. Zadania i tematy różnicowane stosuję od czasu do czasu na lekcjach cichych (metoda pracy pod kierunkiem); specjalny jednak nacisk kładę na różnicowanie tak tematów, jak i poziomu dzieci przy pracy domowej uczniów.

Przykłady konkretne:

I. Lekcja przyrody z geografią w kl. III. Miesiąc: grudzień. Cykl· *Praca ludzi.* Temat lekcji: „Rzemieślnicy w Chociniu (stolarz, kowal, szewc, krawiec, cieśla)".

Organizacja jednostki (godziny) lekcyjnej. Lekcja została przygotowana na poprzedniej godzinie geografii, wycieczką do kuźni (tzw. wycieczką społeczną). Przeprowadziłem lekcję tę metodą pracy pod kierunkiem, trwała 45 minut, dzieliła się na 3 części.

1) $^1/_5$ godziny (9 minut) przeznaczyłem na wysunięcie zagadnienia. W ubiegłym roku jeden z miejscowych gospodarzy pobudował sobie w pobliżu szkoły dom. Nawiązałem więc do tej budowy, którą dzieci często obserwowały, prosząc o wyliczenie mi tych rzemieślników, którzy byli przy budowie tego domu czynni. Po szeregu otrzymanych od dzieci odpowiedzi przystąpiłem z kolei do następnej części lekcji.

2) dalsze $^2/_5$ godziny (18 minut) poświęciłem na wprowadzenie w tok. Zapytałem się uczniów, którzy z wymienionych przez nich rzemieślników mieszkają w naszej wsi, w Chociniu (cieśla, stolarz, murarz). Jak się nazywają? Jakich używają w czasie pracy narzędzi? Postawiłem następnie pytanie, jacy jeszcze rzemieślnicy, oprócz wymienionych, mieszkają i pracują w naszej wsi. (Kowal, szewc, krawiec). Dzieci w krótkości scharakteryzowały ich pracę (szczególnie pracę kowala, w związku z wycieczką do kuźni), narzędzia, używane przy pracy i wytwory tej pracy.

3) Pozostałą część lekcji ($^2/_5$ czyli 18 minut) poświęciłem właściwemu uczeniu się pod kierunkiem. Poleciłem miano-

wicie dzieciom przeczytać po cichu z podręcznika D. Gayówny, H. Gnoińskiej, M. Librachowej i J. Łysakiewiczówny pt. *Przyroda i geografia dla kl. III szkoły powszechnej pierwszego stopnia* Kurs B, rozdział zatytułowany *Rzemieślnicy*. Po skończeniu czytania, dzieci rocznika pierwszego (młodsza grupa) zapisały w swoich notatkach nazwy rzemieślników, którzy potrzebni są do pracy przy budowie domu, mieszkających w Chociniu, oraz napisały, jakich znają innych jeszcze rzemieślników naszej wsi; rocznik zaś drugi napisał, co pamięta z zeszłorocznej nauki (Kurs A) o materiałach, z których wznosimy budowle, ze szczególnym uwzględnieniem materiałów ogniotrwałych.

Po sprawdzeniu pracy zadanej dzieciom do samodzielnego wykonania lekcję zakończyłem. Jak z powyższego wynika, położyłem tutaj nacisk na różnicowanie zarówno tematów, jak i poziomu rozwoju umysłowego dzieci.

Do domu grupa młodsza otrzymała zadanie, by postarała się dowiedzieć u zamieszkujących Chocim rzemieślników, jakich używają oni narzędzi i materiałów dla swoich prac. Grupie zaś starszej poleciłem, by w związku z tematem lekcji przypomniała sobie w domu z poprzedniego roku (Kurs A), czego się dowiedziała o pracy ludzi w mieście, z tym, że na następnej lekcji złoży coś w rodzaju krótkiego sprawozdania grupie młodszej.

II. Przedmiot: arytmetyka z geometrią. Temat lekcji: „Opracowanie piśmiennego sposobu mnożenia (mnożnik jednocyfrowy)". Lekcja odbyła się dnia 10. XII. 1937.

Organizacja lekcji: a) wysunięcie zagadnienia (mnożenie jest skróconym dodawaniem), b) rozwiązanie zagadnienia (wprowadzenie piśmiennego mnożenia na tle piśmiennego dodawania) i c) utrwalenie (samodzielne rozwiązywanie przez dzieci, pod kierunkiem nauczyciela, kilku przykładów na stosowanie mnożenia piśmiennego). Rocznik pierwszy otrzymał w tym celu łatwe przykłady w zakresie liczb do 1000 (typy: 123 · 5, 118 · 4, 180 · 3), rocznik zaś drugi dostał przykłady dużo trudniejsze, w zakresie liczb do 10.000.

Podobnie zrobiłem przy zadawaniu do domu. Przygotowałem sobie poprzednio w domu (na kartce) szereg odpowiednich zagadnień praktycznych na stosowanie mnożenia piśmiennego. Zagadnienia te były czterech typów, a mianowicie: a) dla dzieci zdolniejszych pierwszego rocznika, b) dla dzieci słabszych pierwszego rocznika, c) dla uczniów zdolniejszych z drugiego rocznika i d) dla dzieci mniej zdolnych drugiego rocznika. Zadania te podyktowałem dzieciom do zeszytów i po sprawdzeniu, czy właściwie napisały ich tekst pod dyktando, poleciłem im, by w domu je rozwiązały.

3. Różnicowanie tematów uwzględniam jedynie na lekcjach przedmiotów o cykliczności częściowej (arytmetyka z geometrią, geografia, język polski) i tylko przy opracowywaniu wspólnej

dla obu roczników części materiału, przewidzianego do przerobienia w danym kursie. — Oto: Przykład konkretny:

Przedmiot: język polski. Miesiąc: luty. Tygodniowy ośrodek zainteresowań (w związku z zasadą koncentracji w nauczaniu): „Imieniny Pana Prezydenta Rzeczypospolitej“.

Przy końcu tygodniowego okresu pracy, uczniowie pierwszego rocznika otrzymali polecenie, by każdy z nich napisał krótkie opowiadanie na temat: „Jak w naszej szkole święciliśmy uroczystość imienin Pana Prezydenta?“ Natomiast uczniom drugiego rocznika zadałem ten sam temat do napisania, ale poleciłem go opracować w formie listu do kolegi (względnie koleżanki) z sąsiedniej szkoły. Ponieważ w ubiegłym roku szkolnym obecny drugi rocznik (wówczas jeszcze pierwszy), w tym samym czasie pisał podobne, co obecny pierwszy rocznik, opowiadanie, zatem w bieżącym roku konieczność zmiany materiału ćwiczebnego przy opracowywaniu nieprzemiennego działu programowego została uszanowana. Rocznik drugi bowiem robił w tym roku szkolnym mniej więcej to samo, co i w roku ubiegłym, ale w innej formie.

4. Oprócz różnicowania tematów różnicuję także poziom rozwoju umysłowego poszczególnych uczniów w grupach, dając od czasu do czasu zdolniejszym dzieciom zadania stosunkowo trudniejsze, więcej skomplikowane, słabszym zaś — łatwiejsze.

5. Na początku roku szkolnego opracowałem rozkład materiału nauczania na miesiące w ten sposób, że uwzględniłem tematy zróżnicowane, zamieszczając przy nich uwagę „dla grupy starszej“.

Konkretny przykład: Odpis z dziennika lekcyjnego kl. III. (Przedmiot: geografia, miesiąc: luty).

Największa polska rzeka — Wisła. U źródeł Wisły. Wisła pod Krakowem. Kraków — dawna stolica Polski (dla grupy starszej). Inne drogi, prócz wodnych; przewożenie po nich towarów i ludzi (dla grupy starszej). Wisła pod Sandomierzem. Wisła pod Warszawą. Warszawa (dla grupy starszej). Wisła od Warszawy do Gdańska. Opowiadanie o miastach leżących nad Wisłą (grupa starsza).

Ciekawiej nieco wyglądają wspomniane rozkłady materiału z języka polskiego. Niestety są za obszerne, by je zademonstrować w ramach niniejszego artykułu.

Reasumując skreślone powyżej uwagi, twierdzę, iż różnicowanie zadań i tematów, przeznaczonych dla różnych roczników uczących się w jednym i tym samym komplecie względnie w tej samej klasie, leży całkowicie w granicach możliwości nauczyciela. Oczywiście, należy zachować tutaj odpowiedni umiar i strzec się niewskazanej przesady. Pamiętać także trzeba, że bez stosowania różnicowania pracy dla młodszych i starszych roczników nie możemy programu realizować w całej rozciągłości. A przecież tylko w całkowitej i pełnej realizacji nowych programów nauczania tkwi głębiej pojmowany sens szkoły powszechnej na wsi.

Chocin (woj. wołyńskie) *Józef Jasiński*

STOSOWANIE LICZB W ZAGADNIENIACH GEOGRAFICZNYCH

W nauczaniu geografii spotykamy sporo liczb. Są to pewne dane statystyczne oraz liczby porównawcze, np. powierzchnia, gęstość zaludnienia, liczba ludności państw i krajów, stosunki procentowe odnośnie pewnych zjawisk, porównania z Polską. Wartość tych liczb jest względna: dane statystyczne ulegają zmianom, cyfry dotyczące jakiegoś państwa, miasta czy gałęzi produkcji już po paru latach tracą aktualne znaczenie. Poza tym cyfry takie obciążając pamięć na ogół słabo się jej trzymają, lepiej utrwalają się, gdy powiążemy je z pewnym obrazem, jak stosowane dość rozlegle w klasie VII wykresy.

Z drugiej znów strony — młodzież nieraz sama żąda pewnych określeń liczbowych, szczególnie tam, gdzie chodzi jej o wiadomości mające pewne cechy rekordu, tak dziś modnego, np. jaka jest najdłuższa rzeka? najwyższa góra? drzewo? budowla? największe państwo?

Niejedną wiadomość uczeń zdobędzie samodzielnie z map, tablic porównawczych, wykresów. Podręcznik geografii na kl. VI Malicki, Piątkowski i Uhorczak posiada dobrze ujęte (w końcu książki) wiadomości statystyczno-gospodarcze.

Odnośnie rzek: tak mało mówi się o ich szerokości i głębokości. A przecież bywają pod tym względem zjawiska wprost zdumiewające i właśnie dlatego łatwo przemawiające cyfrą. W książce *Kryzys Buddy* pisze włoski autor Mario Appelius o Rzece Niebieskiej w Chinach, która w górnym biegu, ściśnięta skałami, płynie latem o 80 metrów wyżej niż zimą (str. 241); przeto rozbite statki po opadnięciu wód wyglądają tak, „jakby je porwała jakaś ręka olbrzyma i rzuciła jak piłkę na szczyt wzgórza o sześćdziesiąt metrów ponad rzekę” (str. 243). Fotografia takiego rozbitego parowca na wyniosłej skale potwierdza tę zdumiewającą prawdę. Jenisiej podczas wylewów podnosi się o 10—11 metrów i rozlewa się na szerokości 50 km u początku swej delty. Ob wylewa przy ujściu Irtysza na 20—60 km. (E. de Martonne *Zarys geografii fizycznej*, str. 121). Amazonka przy ujściu ma niebywałą głębokość — przeciętnie 100 m, miejscami więcej, w Manaos — 1.700 km od ujścia — 50 do 70 m, a pod Iquitos — 4.500 km w górę od ujścia — jeszcze 20 m i to w czasie posuchy. (Arkady Fiedler: *Ryby śpiewają w Ukajali*). Takie cyfry więcej przemawiają niż owe 5—6 tys. km długości wielkich rzek.

Przejdźmy do innej dziedziny, szczególnie interesującej dziecko wsi. Stosunek liczbowy zwierząt domowych i ludzi. Polska zajmuje w Europie drugie miejsce (po Rosji) pod względem ilości koni. Jest ich 3 miliony 800 tys. (1936), czyli 1 koń na mniej więcej 8 ludzi. Natomiast w Argentynie przypada

na 12 ludzi 10 koni, czyli — prawie — 1 koń na każdego człowieka, w Australii i Kanadzie 1 koń na 4 ludzi. Bydła w Polsce jest ponad 10 milionów. 1 sztuka średnio przypada na 3 ludzi, podczas gdy w Irlandii jest więcej bydła od ludzi (na 10 ludzi — 13 sztuk bydła), w N. Zelandii przypadają 3 sztuki bydła na 1 człowieka, w Australii 2:1, w Brazylii 1:1, w Danii 1:1, w Stanach Zjednoczonych 1:2, w Czechosłowacji 1:3 (podobnie, jak w Polsce), w Niemczech 1:4. Świń posiada Polska 7 milionów, czyli średnio 1 sztuka na około 5 ludzi. W Danii i na Wyspach Filipińskich do każdego mieszkańca jest teoretycznie „przydzielona" 1 świnia, w Brazylii liczba świnek wynosi połowę pogłowia ludzkiego, w Niemczech i Stanach Zjednoczonych — 1 na trzech mieszkańców, we Włoszech — 1 na 14 ludzi. Owiec liczy statystyka (w roku 1936, podobnie jak liczby innych zwierząt domowych) w Polsce 3 miliony, a więc 1 owca na 11 ludzi. Tymczasem Nowa Zelandia — to olbrzymia owczarnia licząca około 30 milionów owiec i tylko 1,600.000 ludzi, czyli każdy mógłby być pasterzem sporego stadka (18 owiec). Podobnie w Australii: 113 milionów owiec, około 7 milionów ludzi, czyli 16 sztuk owiec na 1 obywatela australijskiego. W Argentynie skromniej: — 3 owce dla każdego, w Rumunii prawie starczyłoby po 1 owcy, podobnie w Hiszpanii, Irlandii. W Anglii, Sowietach, Jugosławii — 1 owca na dwóch ludzi.

Jeszcze coś z dziedziny rolniczej. Na każdych 10 ludzi przeciętnie żyje z rolnictwa, ogrodnictwa lub leśnictwa: 7 ludzi w Sowietach i Bułgarii; 6 — w Polsce, Finlandii, Estonii; 5 — na Węgrzech; 4 — we Włoszech; 3 — we Francji, Szwecji, Norwegii, Danii, Czechosłowacji, Kanadzie; 2 — w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Stanach Zjednoczonych; mniej niż 1 — w Anglii.

Zbiory wszelkiego rodzaju zbóż (żyta, pszenicy, jęczmienia, owsa) a także ziemniaków i buraków cukrowych największe mają Sowiety; zaraz na drugim miejscu kroczą Stany Zjednoczone w zbiorach pszenicy, jęczmienia i owsa, Niemcy w płodach żyta, ziemniaków i buraków cukrowych. Polska, jak wiadomo, zajmuje w świecie trwałe 3 miejsce w zbiorach żyta i ziemniaków (po Sowietach i Niemcach). Najwyższe zbiory przeciętne z 1 ha mają: Belgia, Holandia — w pszenicy (ponad 29 q) i życie (24—22 q), Holandia i Dania — w jęczmieniu (29—28 q), Belgia, Dania i Irlandia — w owsie (26—24 q) i znów Belgia, Holandia i Irlandia — w zbiorach ziemniaków (214—184 q), Szwajcaria, Holandia, Szwecja — w plonach buraczanych (380—346 q). Dla Polski przeciętne zbiorów wynoszą: pszenica 11,2 q z ha, żyto 10,9 q, jęczmień 12 q, owies 11,6, ziemniaki 113,7, buraki cukrowe 208. Województwa: poznańskie, pomorskie, śląskie mają wyższą wydajność plonów zbożowych z hektara (13—16 kwintali), co wskazuje na lepszą kulturę rolną. (Większe, nie ulegające podziałom gospodarstwa).

I jeszcze parę łatwych do spamiętania liczb dotyczących budynków.

Na 10 budynków jest murowanych średnio w całej Polsce prawie [illegible]; w woj. zachodnich 9, w środkowych 4, południowych 3, we wschodnich — tylko 1. Odpowiednio do tego, budynków z drzewa, lub tzw. „pruskiego muru" spotykamy 8 (na 10 ogółem) na wschodzie Polski (nawet w Wilnie 73% domów jest z tego rodzaju materiału), na zachodzie — tylko 5,5%, w środkowej i południowej Polsce — połowę ogółu budynków. Warszawa i Łódź posiadają dotąd około 1/3 budynków drewnianych. W województwach zachodnich tylko niecałe 2% dachów pokrywa materiał łatwopalny, natomiast na Kresach Wschodnich przeszło połowa (55%) dachów może stać się pastwą płomieni.

Oto kilka przykładów zastosowania liczb w toku nauczania geografii, liczb, wysnuwanych stosownie do zainteresowań klasy, zobrazowanych w miarę możności wykresem, rysunkiem (np. wymieniane wyżej stosunki liczebne zwierząt domowych i ludzi).

Inowrocław (woj. pomorskie) *Stefan Kamiński*

ROLA PRZEDMIOTÓW ARTYSTYCZNO-TECHNICZNYCH W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Utarło się przekonanie o nierównej wartości składowych części programu nauczania w szkole powszechnej; istnieją bowiem przedmioty mniej ważne zwane nieściśle artystyczno-technicznymi. O nich to właśnie pragnę napisać słów parę.

Jest rzeczą niewątpliwą, że pochopne odróżnianie przedmiotów ważnych od mniej ważnych, aczkolwiek ułatwia pracę, jest w gruncie rzeczy postępowaniem nierozważnym i niecelowym. Przede wszystkim tego rodzaju selekcja jest niezgodna z założeniem szkoły ogólnokształcącej, gdyż prowadzi do uszczuplenia środków oddziaływania na ucznia. Czyż godzi się rezygnować ze zdobyczy nowoczesnej szkoły? Traktując program ze stanowiska utylitarnego, ze stanowiska przyszłego zawodu ucznia tym bardziej selekcja jest niecelowa. Czyżby naprawdę dla przyszłego żołnierza wychowanie fizyczne było mniej ważne od języka ojczystego i rachunków? To samo można powiedzieć o zajęciach praktycznych dla przyszłego rękodzielnika, o śpiewie dla przyszłego muzyka itp.

Oto praktyczne następstwa rozróżniania stopni ważności przedmiotów nauczania: na konferencji rady pedagogicznej stawia się wniosek, aby w stosunku do przedmiotów artystyczno-technicznych stosować inną skalę wymagań. I tak też postępuje się. Przecież, gdy ktoś nie ma uzdolnień do śpiewu lub rysunków, trudno wymagać od niego pozytywnych wyników pracy. Oto argument powszechnie przyjęty. Mało kto troszczy się o to, czy nie jest to przypadkiem weksel bez pokrycia. A warto by sprawdzić.

Zauważmy, że takie stawianie sprawy przechodzące zwolna w prawo zwyczajowe jest niewychowawcze nie tylko w stosunku do uczniów ale i w stosunku do nauczycieli tych przedmiotów; więc cóż dopiero mówić o rodzicach. Wmawia się im, że praca ich jest mniej ważna, że wyniki pracy są niemal wyłącznie zależne od wrodzonych uzdolnień uczniów. Stąd wynikało by, że wysiłek nauczyciela rysunku czy też śpiewu jest w dużej mierze bezprzedmiotowy. W dalszej konsekwencji uświęca się pogląd, że lekcje zajęć praktycznych, rysunku, śpiewu są okazją odpoczynku dla nauczyciela. Ba, nawet słyszałem o takim wypadku, że grono domaga się równomiernego podziału lekcyj „wypoczynkowych".

Pomińmy szkody poniesione przez uczniów, a weźmy tylko materialne straty poniesione przez społeczeństwo. Przecież jedna godzina w programie nauczania odpowiada kilkuset nauczycielom opłacanym ze skarbu Państwa. Czyż wobec faktu istnienia olbrzymiej rzeszy dzieci pozbawionych szkoły godzi się tolerować przedmioty tak zwane mniej ważne, w powyższy sposób pojmowane? A przecież prowadzenie nauki przedmiotów technicznych jest znacznie kosztowniejsze niż nauka przedmiotów humanistycznych.

Jeśli zaś przedmioty powyższe znalazły się w programie nauczania (nawiasem mówiąc — bardzo słusznie, chociaż napewno nie wielu z nas pochwali program jednostronnie werbalny) pozostaje do uznania i praktykowania jedna zasada: wszystkie składniki programu są równie ważne. Miejmy zaufanie do twórców programu, którzy sprawę doboru przedmiotów naprawdę gruntownie przemyśleli. Miejmy odwagę powiedzieć sobie, że pewne dziedziny programu nauczania są nam mniej znane, nie wyobrażamy sobie, jak można ich uczyć, jak można przy tym napracować się. Dodajmy: wygodne upraszczanie sobie pracy przez usuwanie niektórych przedmiotów jest postępowaniem niesumiennym.

Wyłom w tak niekorzystnych dla omawianych przedmiotów a tym samym i dla całokształtu pracy wychowawczej w szkole poglądach już istnieje i z dnia na dzień powiększa się. Tak więc coraz powszechniej mówi się o tym, iż śpiew jest potrzebą duszy nie tylko tych, których natura obdarzyła pięknym głosem czy też zdolnościami muzycznymi. Wychowanie fizyczne ze względu na potrzeby obrony Państwa zwolna przechodzi do grupy przedmiotów ważnych. Podstawą obronności Państwa jest również jego poziom rozwoju gospodarczego i technicznego. A zatem i wychowanie praktyczne (zajęcia praktyczne) wcześniej czy później przejdzie do grupy przedmiotów podstawowych.

W dalszych artykułach pragnę poświęcić nieco uwagi bodaj najczęściej traktowanemu po macoszemu przedmiotowi, którym jest nauka rysunku.

Katowice *Bolesław Kiernas*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Zapoznanie dzieci z rzeczownikiem. (Kl. III). (Nr 5/38) (Odpowiedź na uwagi p. kol. A. Mameczyca w nrze 10/1938).

Cieszę się bardzo, że podana przeze mnie lekcja pod powyższym tytułem wywołała oddźwięk w postaci uwag pp. kol. A. Mameczyca i H. Cieślaka. Jest to dowód, że tego rodzaju prace są czytane, a więc i potrzebne. Ponieważ jednak uwagi powyższe (w szczególności p. kol. Mameczyca) mogą wywołać pewne nieporozumienia, bo i same w sobie kryją sporo nieporozumień, postanowiłem przeto pewne kwestie wyjaśnić lub uzupełnić.

1. Nie mogę pojąć, na czym polega abstrakcyjność przy pokazywaniu dzieciom nowej, nieznanej rzeczy. Przecież cała nauka polega właśnie na poznawaniu rzeczy nowych, tylko by tej abstrakcyjności uniknąć, należy nową rzecz dziecku pokazać, pozwolić mu się jej dotknąć. Pytanie: „Co to jest?" nie jest bynajmniej aktem samoobrony dziecka przed abstrakcyjnością (Czy to samo pytanie w tzw. wieku pytań jest również obroną przed abstrakcją?), lecz zupełnie logicznym wynikiem dążenia dziecka do poznania i dowodem jego zainteresowania się daną rzeczą, a przecież zainteresowanie dziecka lekcją to największy sukces nauczyciela. Przedmiot taki jak dziurkacz, bardzo prosty, nie wymagał specjalnej pracy nad jego poznaniem, a jako rzecz nowa wzbudził tak potrzebne zainteresowanie. Wniosek stąd, że trudność w postaci „zaznajomienia z nieznaną rzeczą" (str. 378) i „abstrakcyjność" — odpadają.

2. Znam prace Piageta i wysoko je cenię, lecz przyznam się, że nigdy nie słyszałem, by dziecko (nawet starsze) na widok nowej rzeczy zapytało: „Do czego to służy?" (lecz właśnie: „Co to jest?"), a dopiero po otrzymaniu odpowiedzi na pierwsze pytanie zapytuje z kolei: „A do czego to jest?“ (nie — „do czego *służy*“). Zapytywałem o to wielu innych kolegów i wszyscy doszli do tych samych wniosków, co ja. A przecież wolę własne doświadczenia naoczne uznać za bardziej miarodajne niż cudze, których moja praktyka pedagogiczna nie potwierdziła.

3. Nie widzę również żadnego grzechu w stosunku do poglądów prof. Szobera, albowiem opisana przeze mnie lekcja „nic nam nowego w naszej mowie nie wynalazła", ani takiego celu nie miała; gdybyśmy zaś mieli nauczanie gramatyki opierać tylko na znanym dzieciom zasobie faktów, bylibyśmy zbyt skrępowani, a nikt nie zarzuci nauczycielowi błędu, jeżeli w ogóle nie będzie miał specjalnych godzin gramatyki, lecz będzie ją traktował przygodnie ale planowo i konsekwentnie nawet przy poznawaniu rzeczy nowych, bo te wszak zawsze i na wszystkich niemal lekcjach poznawać trzeba. Nie ma przecież godzin „poznawania rzeczy nowych“ jak i nie ma lekcyj językoznawstwa w szkole powszechnej.

4. Szanowny Kolega sugeruje mi werbalizm zupełnie niesłusznie. Moje zdanie, w którym p. Kol. upatruje werbalizm, brzmi tak: „W dalszym ciągu lekcji nauczycielka z dziećmi dochodzi do wniosku, że nie tylko rzeczy mają swoje nazwy, ale mają je również i osoby, tylko o nazwy osób pytamy: „Kto to jest?" Więc nie „wyjaśniałem werbalnie", pytanie: „Co to jest?" nie jest „niezrozumiałe"(?!), ani też „że nie tylko rzeczy mają swoje nazwy"... itd., lecz napisałem, że *nauczycielka z dziećmi dochodzi do wniosku... itd.* Jak nauczycielka do tego doszła, nie pisałem, gdyż nie był to konspekt lekcji tylko opis, sprawozdanie. Krótko mówiąc — werbalizmu w tej lekcji ani cienia.

5. Dalej ma Szan. Kol. „wątpliwości co do rozumienia przez dzieci kl. III wyrazów: estrada, kotara, deklamacja itp.". Szkoda, że p. Kol. przeoczył mój artykuł pt. „Jeszcze o teatrze szkolnym" (P. S. Nr 3/1938, str. 85—88), gdyż nie miałby tych wątpliwości. Teatr dla tych dzieci jest „chlebem powszednim", one nim żyją i radują się, a wyrazy wymienione przez p. Kol. jako niezrozumiałe są dla nich tak jasne, jak: pióro, ołówek, zeszyt itp.

6. Co do „pewnej nieścisłości programowej", że zamiast 5 części mowy „kazałem" dzieciom IV kl. poznawać aż 9, czyli wejść w program kl. V, to słusznie; ta nieścisłość jest. Polega ona na tym, iż nie nadmieniłem, że nauczycielka istotnie w kl. IV wyczerpuje wszystkie części mowy wbrew programowi, ale czyni to zupełnie świadomie i zarzutu jej z tego tytułu czynić nie można, boć program nasz jest minimalny, czyli nie wolno go redukować, wolno natomiast rozszerzyć, jeżeli warunki pozwolą. Mimo to wyniki z gramatyki u rzeczonej nauczycielki są zupełnie dobre, co wizytujący zgodnie stwierdzają.

7. Z kolei ja miałbym zastrzeżenie, czy istotnie te dwie książki podane przez p. Kol., a mianowicie: Szobera: *Gramatyka polska w ćwiczeniach*, zeszyt pierwszy i Z. Klemensiewicza, M. Majewiczówny i T. Lehr-Spławińskiego *Gramatyka polska w szkole powszechnej*, choć napisane przez znanych *gramatologów(!)* „wyprowadzą nauczyciela z bezdroży w nauczaniu początków gramatyki?" Są to książki bardzo wartościowe i bez wątpienia dużo pomogą, ale nauczyciel musi znać dużo, dużo więcej książek, no i oczywiście gramatykę samą nie tylko na podstawie wymienionych książek, lecz w znacznie szerszym zakresie.

8. Po napisaniu niniejszej odpowiedzi przeczytałem z dużym zainteresowaniem lekcję p. kol. A. Zawadzkiego, napisaną (niech mi wolno będzie tak powiedzieć) „w moim duchu" i jako odzew na mój apel, gdzie autor słusznie mówi, że „Aby lekcję gramatyki dobrze przeprowadzić, trzeba dziecko czymś zająć, jakoś je zainteresować. Trzeba więc tę lekcję gramatyki czymś przyozdobić, w jakiś sposób dziecko podejść, tak by ono nie odczuwało, że jest to właśnie nudna lekcja gramatyki". (P. S. Nr 11, str. 418 i nast.) Rozumny głos kol. Zawadzkiego przytaczam tu dlatego, że jest on częściowo odpowiedzią na uwagi p. kol. Mamczyca i taką reakcją, jakiej się spodziewałem i życzyłem sobie, pisząc o rzeczowniku w kl. III. Oby tylko w bieżącym roku szkolnym podobnych reakcji było więcej!

Nowe-Miasto n. Pilicą (woj. warsz.) *Franciszek Strojowski*

Ocena zachowania się uczniów w szkole powsz. (Nr 9/38).

Zagadnienie jest bardzo skomplikowane. Autor nie poruszył decydującej kwestii prestiżu samego nauczyciela i oddziaływań wychowawczych domu rodzicielskiego, a więc czynników wpływających na względność oceny zachowania się ucznia. Jeśli nauczyciel nie panuje nad klasą, jeśli nie potrafi wprowadzić dyscypliny pedagogicznej — to jakie kryteria zastosuje wobec powierzonej sobie młodzieży? Jeśli rodzice negatywizują stosunek dziecka do szkoły i jej poczynań — to na jakich przesłankach oprze waloryzację jego zachowania się będącego wynikiem tych tendencyjnych nastawień.

Nieraz żywość natury ucznia bierze się jako dyspozycję do złego i niesprawiedliwie się go klasyfikuje.

Proponowane charakterystyki uczniów ujednostronniają zagadnienie, przenosząc jego środek ciężkości na teren wewnętrznoszkolny. Ocena zachowania się musi jednak znaleźć swój ślad na świadectwie jako oficjalny wykładnik zasad, cnót, czynów, uczuć, postępowań ucznia. Stanowisko to dyktują argumenty pragmatyczno-życiowe. Świadectwo — to niejako paszport intelektualno-moralny danego osobnika. Tak przedstawia się sprawa na wstępie życia pozaszkolnego. W późniejszych okresach rubryka „stopień zachowania się" automatycznie traci na znaczeniu, bo człowiek podlega ciągłym przemianom, a „...cnoty i zasady postępowania — jak słusznie zauważa autor artykułu — przyswaja się stopniowo wraz ze wzrostem własnej osobowości..." Gdyby ze świadectwa usunięto cytowaną ocenę, klasyfikacja byłaby połowiczna, niekompletna. Brak bowiem oficjalnych ocen zachowania się obniżyłby przede wszystkim poziom wychowawczy młodzieży. Wartość zasadnicza charakterystyk jest zgoła problematyczna. Stałyby się one niewątpliwie podłożem pewnego dualizmu w stosunku do dziecka. Doszło by do pomieszania jego oblicza rzeczywistego z papierowym. Charakterystyka — to sztuczny portret ucznia — żywej, pełnokrwistej istoty. Pedanci uczyniliby go „obiektem doświadczalnym". Nawet, gdyby istniały psychografy, tj. przyrządy, które z fotograficzną dokładnością notowałyby wszelkie dobre i złe, moralne i amoralne... myśli, zachcenia, plany dziecka — to i tak zagadnienie nie weszłoby w stadium rozwiązania. By sądy nasze były rzeczywiste, muszą być oparte na przesłankach rzeczywistych, widzianych nie za blisko i nie za daleko, chwytanych niejako „in flagranti", w atmosferze odczuwanej, życiowej. Charakterystyka — to krzywa rozwojowa a nie istotny pion moralny dziecka.

Ocena zachowania się może być ostatecznie nie tylko wypadkową charakterystyki, ale przede wszystkim konsekwentnych, głębszych i sumienniejszych przemyśleń, ujęć, syntez. Tu należało by szukać głównego nerwu problemu! Postawa reakcji domu i wychowanka na ocenę zachowania się zależy od indywidualności i stanowiska pedagogicznego nauczyciela. Żadne nowatorstwo prawdy tej merytorycznie nie zmieni. Może się zmienić tylko nomenklatura.

Uważam, że gdyby istniał program wychowania, określający minimum wymogów z dziedziny religijno-moralnej, społeczno-obywatelskiej itp., to i tak dla nauczyciela byłby on raczej uciążliwym, teoretycznym balastem. Fali życia nie można ująć w groble i stawidła formułek, kanonów! Klasyfikacja stałaby się wówczas bezduszna, zautomatyzowana, martwa, zbiurokratyzowana.

Czy termin „ocena — stopień zachowania się" jest odpowiedni? W życiu codziennym wzajemna ocena charakterów, zasad etycznych, poglądów, uczuć ma swój wyraz w najrozmaitszych formach, ujęciach, wnioskach... Ocena, opinia, sąd, osąd — to prawie synonimy pojęć zróżnicowanych co najwyżej węższym lub szerszym zakresem treści wyrazu. Ocena jednowyrazowa zawsze przeważy na wadze życia nad oceną opisową. Gotowe wzory ocen opisowych miałyby wartości wyłącznie literackie i dawałyby szerokie pole dowolności ich interpretacji.

Odnośnie nauki religii stwierdzić trzeba jej zbyt katechetyczne traktowanie w szkole. Oczywiście przy takim nastawieniu dydaktycznym nie można oczekiwać żadnych rezultatów pedagogicznych. A szkoda, bo jest to jeden z najbardziej wychowawczych przedmiotów naukowych!

Ottynia (woj. stanisławowskie) *Stanisław Daszkiewicz*

Szkoła i nauczyciel. (Nr 12/1938).

Smutne, lecz prawdziwe i wyjęte z życia są wyłowione myśli i wnioski kol. D. Są szkoły i nauczyciele o duchu radosnym i pozytywnym, ale obok nich jakaż ogromna liczba jest właśnie takich „Chwacikowych". W związku z tym pragnę rzucić kilka praktycznych uwag. Na czoło wysunę samopoczucie zawodowe nauczyciela. Mało jest nauczycieli, którzy czują się pewni w swoim sposobie realizacji zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. Nawet starszym i „rutynowanym" kolegom brak tej pewności. Przecież przy każdej sposobności, gdzie tylko nauczyciele się spotkają, nie obejdzie się bez rozmowy na temat tych właśnie zagadnień. Rozmowy te są często pełne zdenerwowania. Spotyka się nauczycieli, którzy są stuprocentowymi pesymistami, którzy nie mają żadnej wiary w swoje wysiłki, którzy o swej pracy nie potrafią mówić ze spokojem.

Obok wielu dobrze znanych przyczyn jedną spośród najważniejszych jest sposób wizytowania przez władze oraz brak dokształcania się zawodowego lub zła jego metoda. W jakich warunkach odbywa się dokształcanie — wiemy dobrze. Wiemy, ilu zgłasza się na wyższe studia i z jakich pobudek. Jeżeli nauczyciel sam się nie może dokształcać, a władze mu tego nie zorganizują i umożliwią, to skąd ma on mieć to mocne przekonanie, że jego praca jest na dobrej drodze. Znana jest przecież wielka zmienność ideałów wychowawczych, a szczególnie metod nauczania. Daje mu się wprawdzie swobodę w wyborze metod, ale jak trudno nieraz upewnić się, że ta wybrana prowadzi najkrótszą drogą do celu. Inspektor szkolny zwykle staje się tylko kontrolerem pracy i to dość rzadkim, a ile to czasu i energii marnuje się bezproduktywnie na przeróżne próby i doświadczenia z braku autorytatywnej rady i opieki.

Przyjął się taki zwyczaj, że z okazji różnych konferencyj i wizytacyj szeroko (nieraz do znudzenia) omawia się błędy nauczyciela. Na temat jednego zagadnienia wyłania się cały szereg poglądów; każdy ma „swoje zdanie" i przesłankami różnej natury potrafi je uzasadnić. Dobrze, że to pobudza nauczycieli do myślenia, ale skąd ma wypłynąć ta pewność, że któraś z tych rad jest naprawdę lepsza od innych? Mniej biegłemu nauczycielowi usuwa się resztę „gruntu" spod nóg! Stąd pochodzi znane powszechnie uchylanie się od prowadzenia lekcyj pokazowych.

Jakże mówić o szczytnym posłannictwie szkoły, gdy warunki pracy dają słabe nadzieje jego realizacji? Czyż nie było by lepiej wkroczyć na drogę pozytywizmu, na drogę wskazywania trafnych kroków? Nie chodzi o pochwały, lecz o ocenę całości pracy nauczyciela, a wtedy zdobędzie więcej wiary we własne siły i w sprawiedliwość władzy. Uznanie pracy, dopatrzenie się w niej choćby małego dorobku jest najlepszą zachętą do pracy i odwrotnie. To przecież leży w naturze ludzkiej. Dlaczego z chmurną i kwaśną miną załatwiać to, co da się zrobić z uśmiechem i zadowoleniem? Czyż to nie przyjemniejsze i korzystniejsze dla obu stron? Nawet największych zapaleńców można przytłumić i załamać na całe lata, jeśli o tym się nie pamięta. Iluż młodych, o żywym i wesołym temperamencie, ludzi już w pierwszych latach służby zraża się do swej pracy nie znalazłszy w niej podpory dla swego optymizmu. Czyż to nie trucizna duchowa?

Uznaje się ogólnie, że położenie materialne nauczycielstwa pozostawia dużo do życzenia. Czy więc tym bardziej nie należy się nam dopominać o wniesienie tej radosnej atmosfery w pracę naszą?

Z zadowoleniem stwierdzamy, że dużo się zmieniło, ale jeszcze daleko do ideału. A czas już najwyższy, by współpraca nauczycielstwa z sobą i z władzą stała się źródłem pogodnych i kojących wartości. Słowa nigdy tego nie dokonają, jedynie czyny i przykłady idące od najwyższej władzy poprzez wszystkich pracowników szkolnictwa do mas ludu naszego.

Jakim pokarmem jesteśmy karmieni — takimi stajemy się — a jakimi jesteśmy — na takich wychowujemy przyszłe pokolenie!

Okłamywanie samych siebie, postępowanie wbrew wewnętrznym przekonaniom jest rzeczą ciężką i nie licującą z charakterem naszego zawodu. Naszym więc obowiązkiem i prawem jest walka o spokój i zadowolenie z pracy. A tego nie da ani jedna, ani druga strona sama, lecz obie razem: przygotowany i sumiennie pracujący nauczyciel i uznająca jego pracę władza.

Poznań *Henryk Cieślak*

Jaka jest wartość 3—4 zdaniowego dyktanda, pisanego kilka razy w tygodniu wyłącznie ze słuchu (jak dyktando sprawdzające) poprawionego przez nauczyciela i oddanego uczniom z poleceniem poprawnego wypisania skorygowanych wyrazów na marginesie bez dalszego zajmowania się popełnionymi błędami? (Chodzi tu o klasę V). (Nr 9/1938)

Programy naukowe (str. 234—235) mówią, że „pisanie ze słuchu (my nazywamy to dyktandem) opiera się najczęściej na podstawie wzroku a dalej — że „pisanie ze słuchu odgrywa inną rolę w klasach niższych, a inną w klasach wyższych". W niższych klasach dyktanda słuchowo przyzwyczajają dzieci do ujmowania całości, w wyższych do sprawdzania nabytych wiadomości. Dwojakiego więc rodzaju są dyktanda: słuchowe i wzrokowe. Dlaczego? W każdej bowiem klasie znajdą się zawsze dzieci tzw. wzrokowce lub słuchowce, albo co najczęściej bywa — o typach mieszanych. Zależnie więc od tego dajemy odpowiednie dyktanda. Wątpię więc, czy kolega St. M. ma w klasie V dzieci o wybitnej cesze wyłącznie słuchowców! A w takim razie dyktanda stają się krzywdą dla wzrokowców. — Wartość dawania dyktand jest bezsprzecznie duża. Praktyka wykazuje, że przez dawanie dyktand (mam zawsze na myśli jedne i drugie) dziecko kontroluje nie tylko swój zmysł słuchu i wzroku, ale nabiera tej pewności i samopoczucia, że te zmysły, przez które coś poznało, nie zawiodły go, względnie jeśli zawiodły — będzie je ćwiczyło. My zaś — dowiadujemy się, jakie dziecko wkładało wysiłki do swej pracy, ile było przy tym jego zmagań z błędami, w celu ich usunięcia, jakoteż co i ile my jako nauczyciele osiągnęliśmy w wyniku. Dla nas stają się dyktanda samooceną, czegośmy w końcu nauczyli lub nie.

Nie wystarcza jednak, gdy dziecko błąd skoryguje. Trzeba ustawicznego dalszego zajmowania się popełnionymi błędami, gdyż błędy często powtarzają się (w zrozumieniu tego samego gatunku).

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

KONGRES I WYSTAWA DZIECKA

W dniu 1 sierpnia r. b. w gmachu Senatu odbyła się konferencja prasowa w sprawie Kongresu i Wystawy poświęconych życiu i potrzebom dziecka, (2 — 4 października w Warszawie). Konferencję zagaił prezes Komitetu, b. minister opieki społecznej dr S. Hubicki, podkreślając doniosłość akcji. Mamy w Polsce około 12 milionów dzieci do lat 14, co stanowi trzecią część ludności. Przyrost naturalny był do niedawna bardzo duży, liczba urodzin żywych dochodziła do [illegible] rocznie. Obecnie obserwujemy już znaczny spadek przyrostu. Czwarta część dzieci w Polsce umiera w ciągu pierwszych 14 lat życia, z czego największa umieralność do lat 4-ch. Na ogół nie jest u nas z dziećmi dobrze. Uderza szybki wzrost przestępczości. W roku 1935 skazano wyrokiem sądowym 23.000 nieletnich, w następnym — liczba ta podniosła się już do 26.000. W roku 1937 zanotowano 28 wypadków samobójstw dzieci od 10 do 14 lat. — Z tego widać, że nasza opieka nad młodym pokoleniem jest niedostateczna.

Duże wysiłki robi Ministerstwo Opieki Społecznej, które otacza przy pomocy społeczeństwa opieką całkowitą 50.000 sierot, nie licząc setek tysięcy dzieci korzystających z kolonii i półkolonii, dziecińców, dożywiania itd. Środki, którymi rozporządza Ministerstwo, są ograniczone, nie mogą one wystarczyć na zaspokojenie wszystkich potrzeb. Podobnie rzecz się ma z samorządami. — Nie spełnia również należycie swych zadań rodzina. Zwykle ani ojciec ani matka nie mają żadnego przygotowania do odegrania doniosłej roli, jaką wkłada na nich społeczeństwo.

W tych warunkach konieczne jest powołanie całego społeczeństwa do akcji wytężonej w kierunku poprawienia doli dziecka. Kongres ma wskazywać, co robić i jak robić. Komitet powstaje, jako instytucja stała, której wyrazem działalności będzie Kongres, jako pierwszy objaw zainteresowania się dolą dziecka.

Szczegółowiej o zadaniach Kongresu mówił wiceprezes Komitetu p. St. Dobrowolski, który najpoważniejsze źródło niedoli dziecka w Polsce widzi w obojętnym stosunku społeczeństwa do młodego pokolenia i braku kultury wychowawczej. Uderza to przy porównywaniu stosunku do dzieci cudzych u nas i w innych krajach kulturalnych. To, co jest złego w stosunku naszym do dzieci, musi się zmienić. Zadanie to podejmuje Komitet Kongresu Dziecka, jako instytucja stała, obejmująca szeroki front około setki organizacji społecznych z milionem członków. Do współudziału powołano prowincję. Powstały też oddziały wojewódzkie Komitetu, które w powiatach mają swych mężów zaufania.

Komitet chce połączyć w pracy zharmonizowanej wszystkich, którzy w tej lub innej formie roztaczają opiekę nad dzieckiem. Wskutek tego Kongres zatrzyma się nad kilkoma zagadnieniami zasadniczymi, dotyczącymi stosunku do dziecka i jego praw.

Idee Kongresu przedstawi w sposób plastyczny wystawa, która będzie dostępna dla szerokich warstw ludności. Obrady Kongresuześrodkują się koło kilku zagadnień najbardziej zasadniczych. „Dziecko i człowiek dorosły“ będzie tematem referatu wiceprezesa Komitetu dyr. Stanisława Dobrowolskiego. Rolę rodziny w życiu dziecka omówi radca J. Czesław Babicki. Realizację prawa dziecka do szkoły przedstawi prof. Helena Radlińska. Prof. Uniw. Jagiel. dr Stanisław Gołąb będzie mieć referat pt.: „Dziecko w polskim prawie rodzinnym“. O zdrowiu dziecka ma mówić prof. Uniw. Jagiel. dr Emil Godlewski. Prawo dziecka do zabawy, wczasy dziecięce zreferuje p. Anna Walicka - Chmielewska. — Wszystkie te zagadnienia będą rozwinięte szczegółowiej na Komisjach. W ramach Kongresu odbędzie się również konferencja na temat dziecka polskiego zagranicą. — Na ostatnim zebraniu plenarnym p. radca Wanda Wójtowicz - Grabińska wygłosi referat pt.: „Dziecko jako przedmiot troski świata“.

Przed Kongresem ma wyjść z druku broszura pt.: „Dola i niedola naszych dzieci“. W szeregu zdjęć fotograficznych zilustruje ona zarówno jasne jak i ciemne strony życia najmłodszego pokolenia w Polsce. Przy niskiej cenie egzemplarza (30 gr) broszura powinna się szeroko rozejść, służąc nie tylko sprawie propagandy idei Kongresu, ale i przysparzając środków Komitetowi.

W Kongresie weźmie udział około 2.000 osób z całej Polski. Przypuszczać należy, że przybędą również przedstawiciele ludności polskiej z zagranicy. Uczestnicy Kongresu korzystać będą ze zniżek kolejowych 50%.

W ramach Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka organizuje się pierwsza Krajowa Wystawa „Dziecko w Polsce“, która będzie otwarta w Warszawie w dniu 2 października r. b. i potrwa miesiąc.

Wystawa ma za zadanie zainteresować i poruszyć najszersze sfery rodziców, opiekunów i społeczników sprawą dziecka, ma podać współczesne zasady wychowania i higieny. Zobrazuje ona, jak ważny jest wpływ środowiska wychowawczego na duchowy i fizyczny rozwój dziecka. Specjalne działy wystawy obejmą zagadnienia macierzyństwa, opieki nad macierzyństwem i walki ze śmiertelnością niemowląt, kwestie zdrowia, czystości i higieny dziecka.

Wystawa mieścić się będzie na trzech poziomach gmachu pofabrycznego przy ul. Nowogrodzkiej 74/76 (naprzeciwko domu wychowawczego im. ks. Boduena).

Adres Komitetu Kongresu Dziecka: Warszawa, ul. Koszykowa 19.

DOPISEK REDAKTORA

Z nowymi siłami do nowej pracy! Oto moje powitanie i życzenie. Umyślnie piszę do „nowej“ pracy, aby przeciwstawić się tym, którzy ugrzęźli w szarzyźnie życia szkolnego i umieją tylko kroczyć — raczej wlec się krok za krokiem — po udeptanej drodze w uprzykrzonym kieracie pracy.

W tej chwili nie wiem jeszcze, jakie lekcje (w jakich przedmiotach i na jakim stopniu) dyrekcja mej szkoły mi przydzieliła na nowy rok szkolny, ale pewien jestem, że czeka mnie nowa, odmienna praca — choćby nawet według tych samych programów i w identycznych jak w ubiegłym roku klasach. Czy dni naszego żywota szkolnego będą barwne i żywe, czy szare i monotonne, czy praca nowa lub stara, — to przecież zależy od nas samych.

Po tych kilku słowach pokrzepienia, brzmiących u mnie może jakoby monolog, (bo zaczyna się dla mnie po niespełna półtoramiesięcznej przerwie nowy okres podwójnej pracy i w szkole i przy biurku redakcyjnym), powiem tylko jeszcze króciutko o dzisiejszym zeszycie.

Na wstępie muszę przeprosić pp. kol. Bandurę, Nowaczyka i Lichtscheina, że ich artykułów nie dałem w całości — ale na przeszkodzie stanęły względy techniczne. Zeszyt ten bowiem, jako pierwszy nowego okresu prenumeracyjnego, wysyłamy prócz do PT. Abonentów także w pewnej ilości na okaz, dla zjednania sobie nowych Czytelników. Chciałem więc pomieścić na dwu arkuszach (bo kilkanaście stron oddaliśmy na ogłoszenia aktualne właśnie też na początku roku szkolnego) nieco więcej artykułów na różne tematy. Następny zeszyt zresztą wyjdzie już za dobry tydzień. Zechcą to szczególnie mieć na uwadze Ci z Szan. Czytelników, którzy zeszyt dzisiejszy otrzymują jako zaproszeniowy; prosimy korzystać z przekazu rozrachunkowego, by zapewnić sobie punktualne przesłanie nru 14 na dzień 15 bm.

O samej treści dzisiejszego numeru nie wiele już powiem. Z kilku artykułów bije szczera troska o udoskonalenie pracy szkolnej, co przecież jest przewodnią myślą „Przyjaciela Szkoły“. — Jakby lepiej zorganizować pracę w szkole i nad sobą — oto ***leitmotiv, który się przewija*** *przez wszystkie roczniki „Przyjaciela Szkoły“. Tej ideologii zawdzięczamy tylu wiernych Przyjaciół.*

W końcu podaję, że do przyszłego zeszytu musiałem pozostawić gotowe do druku artykuły pt.: „Pisanie“ w rozkładzie materiału z języka polskiego“. „Łysek z pokładu Idy“ — lektura uzupełniająca w kl. V. „Lekcja“, „Nowy Robinson w szkole. Cykl lekcyj gospodarczych“. „Rola czytanki w nauczaniu języka polskiego“. Prócz tego przygotowuję obszerny dział bibliograficzny, w tym zeszycie zupełnie pominięty. Osobno podaję dalszy wykaz nowo przyjętych prac.

Jeden z Szan. Współpracowników nadesłał 29 sierpnia rb. do zeszytu na 1 września artykuł poświęcony setnej rocznicy urodzin Asnyka. Szkoda mozołu (patrz „Organizacja pracy“); rękopisy do nru 13 oddałem drukarni 16 sierpnia i dnia 29 sierpnia już dwa arkusze były wydrukowane.

Raz jeszcze Szczęść Boże w nowym roku szkolnym. *B.*

Dalszy wykaz prac przyjętych do druku (po 1 kwietnia rb).

W. (R.) Powtarzanie i utrwalanie w nauczaniu. — W. (R.) Problem kończenia pełnego kursu nauki szkoły III stopnia. — G. (P.) Szkic lekcji z historii dla kl. V. „Odsiecz Wiednia“. — Kalendarz historyczny jako pomoc naukowa. — M. (P.) Rola obrazu w nauczaniu języka polskiego na szczeblu I. — P. (R.) Naczelne zadanie szkoły powszechnej w realizacji problemu obrony kraju. — Ż. (O.) „Wszyscy dadzą“ obrazek sceniczny na „Tydzień Szkoły Powszechnej“. — S. (O.) Repetenci w mojej szkole. — S. (N.) Układamy wypisy geograficzne, historyczne i przyrodnicze. M. (G.) Błędy uczniów w historii. — K. (K.) Zasadnicze przyczyny niedomagań nauki rysunku. — Materiały i pomoce do nauki rysunku. — Materiał naukowy rysunku. — Jak dokształcamy się w zakresie nauki rysunku. — W. (B.) Organizowanie rocznych wystaw szkolnych. — C. (P.) Liczydło suwakowe. — M. (L.) Powszechny atlas geograficzny Romera jako pomoc dla uczniów i nauczyciela. — R. (W.) Loteryjki ortograficzne. — W sprawie podręczników do ćwiczeń ortograficznych dla szkół I i II stopnia. S. (L.) Nieporozumienia przy promowaniu. — H. (K.) Pomówmy o początkującym nauczycielu. — L. (K.) Tytuł a treść powieści (Apel do autorów i wydawców). — S. (L.) Ruszmy z martwego punktu naukę przyrody żywej. — M. (S.) Próba wyników nauczania języka polskiego w szkołach III stopnia. — W. (Z.) Jeszcze o karności, karze i wychowaniu w szk. powsz. — W. (P.) Kilka słów o racjonalnym prowadzeniu dziennika klasowego.

Zawiadomienie

Związek Księgarzy Polskich zawiadamia niniejszym Dyrekcje i Kierownictwa szkół jak również P. T. Nauczycielstwo i wszystkich zainteresowanych, że w tegorocznym sezonie szkolnym i na przyszłość wszystkie księgarnie w całej Polsce sprzedawać będą podręczniki szkolne ściśle po cenach wyznaczonych przez Ministerstwo W. R. i O. P. i wydrukowanych na podręczniku.

Nie będą więc udzielane przy zakupach książek szkolnych bez względu na wysokość zakupu żadne ustępstwa (rabaty) w jakiejkolwiek formie. Dotyczy to zarówno zakupów indywidualnych, jak i zbiorowych, poza tym zarówno dokonywanych przez osoby prywatne jak i przez szkoły, instytucje, zrzeszenia, organizacje samopomocowe itp. Wszelki nacisk na księgarza przy zakupie w kierunku uzyskania rabatu, bezpłatnych egzemplarzy, pokrycia kosztów przesyłki, przejazdu itd. będzie musiał z konieczności pozostać bezskuteczny.

Bliższe wyjaśnienia w powyższej sprawie zawiera drukowana ulotka, której dostarczy na żądanie bezpłatnie każda księgarnia.

ZARZĄD GŁÓWNY
ZWIĄZKU KSIĘGARZY POLSKICH
W WARSZAWIE

W myśl powyższego „Zawiadomienia"
odwołujemy niniejszym nasz poprzedni komunikat,
umieszczony ostatnio w Nrze 10 „P. Szk." (15. V. 1938) i oświadczamy, że zgodnie z uchwałą Nadzwyczajnego Walnego Zebrania Członków Związku Księgarzy Polskich z dnia 14 listopada 1937 r.
sprzedawać będziemy podręczniki szkolne
ściśle po cenach ustalonych przez Min. W. R. i O. P.
bez jakichkolwiek ustępstw w jakiejkolwiek formie.

KSIĘGARNIA WYSYŁKOWA „PRZYJACIELA SZKOŁY"
skrz. poczt. 98 Poznań ul. Wielka 18

PRZY ZMIANIE ADRESU prosimy podawać również i dotychczasowy, gdyż spisy abonentów prowadzimy nie według nazwisk, lecz w porządku alfabetycznym urzędów-agencyj pocztowych. **Adm.**